



TESIS DOCTORAL

La historia de España en español como lengua extranjera: enseñanza por contenidos históricos en segundas lenguas

Autor: Ernesto Ferrando Llimós

Director: Dr. Francisco Lorenzo

Codirectora: Dra. Virginia de Alba Quiñones

Programa de doctorado en Historia y Estudios Humanísticos: Europa,
América, Arte y Lenguas

Sevilla, enero de 2018

A mi padre

*A mis amigos Inés,
Kyle, Martí, Jaume y Paulo*

*Y a todos aquellos a
los que la Historia es su
pasión, a los que enseñar es
su razón de vivir y a los que
aman España y a su
maravilloso idioma*

Agradecimientos

Mi especial agradecimiento a la Universidad Pablo de Olavide, en particular al profesor Francisco Lorenzo quien me dio la oportunidad de poder hacer realidad un sueño.

A la profesora Virginia de Alba, quien gracias a su infinita paciencia una sopa de palabras se pudo convertir en una tesis doctoral.

A Marco Antonio Palomo por su fantástico trabajo de maquetación.

A todos, gracias.

	INTRODUCCIÓN-----	13
Capítulo 1	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA-----	17
	1.1. La enseñanza canónica de la Historia: la forja de la conciencia nacional-----	17
	1.1.1. El canon histórico: aproximación conceptual -----	17
	1.1.2. El canon histórico: unidad de contenido-----	20
	1.1.3. El canon histórico: principios educativos-----	24
	1.1.4. El canon histórico: programas educativos singulares-----	26
	1.2. La enseñanza social de la Historia: el paradigma social-----	29
	1.2.1. El paradigma social y los nuevos usos de la historia-----	30
	1.2.2. El paradigma social en la enseñanza de la historia--	32
	1.3. El aprendizaje histórico: aproximación didáctica-----	37
	1.3.1. Enfoques de la historia social-----	37
	1.3.2. Metodología de la historia social-----	45
	1.3.2.1. La reflexión en el aprendizaje histórico-----	47
	1.3.2.2. La cognición en el aprendizaje histórico---	52
	1.3.2.3. El método en el aprendizaje histórico-----	56
	1.4. Conclusiones-----	61
Capítulo 2	METODOLOGÍA PARA LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDO Y LENGUA-----	63
	2.1. Antecedentes de las metodologías integradoras-----	63
	2.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): origen y metodología-----	65
	2.3. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): características del modelo-----	69
	2.3.1. Cognitivismo y Constructivismo: la construcción del conocimiento en el enfoque bilingüe-----	70
	2.3.2. Contenido y lenguaje: la estructura lingüística del conocimiento académico-----	74

2.3.2.1. La lengua del aprendizaje-----	76
2.3.2.2. La lengua para el aprendizaje-----	81
2.3.2.3. La lengua a través del aprendizaje-----	82
2.4. Enseñanza basada en el Contenido (CBI):	
características del modelo-----	87
2.5. Creación de materiales en los enfoques integrados-	90
2.5.1. Creación de materiales bilingües: bases	
metodológicas -----	91
2.5.2. Creación de materiales bilingües: adaptación	
textual-----	100
2.5.2.1. Niveles lingüísticos del discurso histórico:	
el género-----	105
2.5.2.2. Niveles lingüísticos del discurso histórico:	
las funciones discursivas-----	108
2.5.2.3. Niveles lingüísticos del discurso histórico:	
el subsistema léxico y gramatical-----	108
2.6. Conclusiones-----	112

Capítulo 3

DISEÑO DEL PROGRAMA DE UN CURSO DE	
LENGUA EXTRANJERA BASADO EN TAREAS -----	115
3.1. Bases metodológicas para la confección de un programa	
ELE -----	119
3.1.1. La enseñanza del ELE basada en el enfoque	
comunicativo-----	120
3.1.2. La enseñanza del ELE centrada en el discente-----	121
3.1.3. La enseñanza del ELE basada en el enfoque	
orientado a la acción-----	123
3.1.4. La enseñanza del ELE basada en el conocimiento	
intercultural-----	125
3.1.4.1 El conocimiento intercultural en el	
aprendizaje de la L2-----	128
3.1.4.2. El conocimiento intercultural en el enfoque	
AICLE-----	131
3.2. Fases del desarrollo de un programa-----	135
3.2.1. Fases del desarrollo de un programa: análisis de	
necesidades-----	137
3.2.2. Fases del desarrollo de un programa: definición	
de objetivos-----	141
3.2.3. Fases del desarrollo de un programa: diseño de	
tareas-----	143
3.2.3.1. El enfoque por tareas: tarea y cognición----	143

3.2.3.2. El enfoque por tareas: estructura y secuenciación -----	146
3.2.3.3. El enfoque por tareas: gradación de la dificultad-----	165
3.2.3.4. El enfoque por tareas: evaluación-----	168
3.3. Conclusiones-----	172
Capítulo 4	
DISEÑO DE UN CURSO DE HISTORIA DE ESPAÑA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA-----	175
4.1. Diseño del curso: objetivos y competencias clave -----	175
4.2. Diseño del curso: el grupo meta-----	177
4.3. Diseño del curso: programas hispánicos internacionales-----	179
4.4 Diseño del curso: la historia de España como contenido-	187
4.4.1. Diseño del curso: contenidos históricos -----	188
4.4.2. Diseño del curso: estructura temática-----	188
4.4.3. Diseño del curso: metodología-----	190
4.4.4. Diseño del curso: temario -----	191
4.5 Diseño del curso. La integración de contenido y lengua: enfoque didáctico -----	193
4.5.1. Diseño del curso. La integración de contenido y lengua: secuencia integrada -----	194
4.5.2. Diseño del curso. La integración de contenido y lengua: estructura de las tareas-----	198
4.6 Conclusiones-----	203
CONCLUSIONES FINALES-----	205
Futuras líneas de investigación-----	207
BIBLIOGRAFÍA-----	209
ANEXO-----	231
Unidades didácticas	

Índice de esquemas

Esquema 1:	Esferas de ciudadanía y cómo se interrelacionan-----	39
Esquema 2:	Estructura del pensamiento histórico-----	49
Esquema 3:	Mapa de una historia-----	86
Esquema 4	Fases de la transposición didáctica-----	104
Esquema 5:	Relación entre el currículo, programa y curso-----	116
Esquema 6:	Fases para el desarrollo de un programa – I-----	136
Esquema 7	Fases para el desarrollo de un programa – II-----	136
Esquema 8:	Esquema de una unidad didáctica basada en tareas-----	161
Esquema 9:	Lugar que ocupa la autoevaluación en el proceso de aprendizaje y de enseñanza según la Teoría Social del Aprendizaje-----	171

Índice de gráficos

Gráfico 1	Relación entre el tipo de texto y la dificultad en su comprensión-----	92
-----------	---	----

Índice de tablas

Tabla 1	Taxonomía de Bloom-----	72
Tabla 2	Relación de CDF-----	78
Tabla 3	Los géneros de la Historia-----	108
Tabla 4	Opciones para ajustar un texto-----	111
Tabla 5	Tipos de objetivos-----	147
Tabla 6	Marco para el diseño de un curso de lenguas basado en tareas-----	150
Tabla 7	Fases de un curso basado en tareas-----	152
Tabla 8	Tipología de tareas-----	159
Tabla 9	Clasificación del material didáctico-----	177
Tabla 10	Cronograma del curso-----	189
Tabla 11	Temario del curso-----	193
Tabla 12	Modelos y funciones discursivos aplicados en el curso-----	195
Tabla 13	Contenido lingüístico del curso-----	198
Tabla 14	Esquema general de la unidad del curso basada en tareas---	199

SIGLAS

AICLE:	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
BICS:	Basic Interpersonal Communication
CALP:	Cognitive Academic Language Proficiency
CBI:	Content-Based Second Language Learning
CFD:	Cognitive Discourse Functions
CLIL:	Content and Language Integrated Learning
DELE:	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DRAE:	Diccionario de la Real Academia Española
EFL:	English as a Foreign Language
ELE:	Español como Lengua extranjera
IC:	Instituto Cervantes
L2:	Segunda lengua
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PCIC:	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PEL:	Portfolio Europeo de las Lenguas
TAH:	Teaching American History
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ubica entre aquellos dirigidos a la creación de materiales didácticos destinados al aprendizaje de segundas lenguas por contenidos académicos no lingüísticos, en concreto la Historia de España en español como lengua extranjera. Establecidos los planteamientos generales que enmarcan esta tesis, seguidamente se exponen los motivos que la justifican y los supuestos metodológicos que la vertebran.

Inicialmente es necesario precisar qué relación hay entre la historia de España y la enseñanza de ELE. A este respecto, debe indicarse que el vínculo existente entre ambas disciplinas está claramente señalado en el inventario de *Referentes Culturales del Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) que —junto a los conocimientos que comprenden el de “Saberes y comportamientos socioculturales” y el de “Habilidades y actitudes interculturales”— refleja aquellos aspectos del español como lengua extranjera (ELE) no estrictamente lingüísticos pero relacionados directamente con su proyección comunicativa. Como indica en su presentación, desde su afán integrador, este inventario se presenta como una referencia esencial dentro de lo que representa el aprendizaje de ELE al permitir conformar la competencia intercultural del estudiante que se presenta como esencial para comprender, en su máxima amplitud, la cultura española. Partiendo de estas consideraciones, ya en lo referente al contenido del citado PCIC, la historia de España aparece desglosada dentro del inventario en el apartado: “Conocimientos generales de los países hispanos” que se divide, a su vez, en subapartados, de los que se escogen tres por su relación con el presente trabajo. Estos serían: “Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”, en donde aparecen los personajes y hechos históricos; el de “Artes plásticas”, que incluye autores y producción artística y, por último, “Arquitectura” en donde se recogen los movimientos arquitectónicos, obras y arquitectos.

No obstante, como también indica el referido documento, no existe una propuesta específica sobre la forma de explotar este inventario ni cómo enseñar el contenido presentado ni, igualmente, cómo debería ser su integración en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Así, el inventario se presenta como una guía, una lista de contenidos abierta a cualquier enfoque didáctico o tipo de aplicación práctica, delegando a la praxis particular del docente la elección del temario y la integración de este con el español como segunda lengua.

Partiendo de estas condiciones, creemos oportuno plantear como objetivo general de la presente tesis el desarrollo de un curso, sobre la base de un manual, cuyo contenido será la Historia de España, eligiendo como grupo meta a uno formado por discentes norteamericanos de nivel universitario, que vienen a nuestro país a conocer nuestra cultura como participantes de programas hispánicos, que forman parte de la tipología de estudios internacionales conocidos en inglés como: *Study Abroad*. A su vez, para la consecución de este objetivo, se marcan tres específicos que son: establecer los fundamentos actuales de la didáctica de la Historia, definir qué enfoque didáctico es el más adecuado para la integración de un contenido histórico en segundas lenguas y, por último, valorar si los cursos de idiomas en el extranjero sirven para incrementar la destreza comunicativa e intercultural. Para la consecución de los objetivos planteados, el presente trabajo se ha estructurado en dos partes estrechamente relacionadas entre sí: la relativa a la elaboración de un marco teórico y, sobre la base de este, aquella dirigida a la producción de un manual que sirva de base al curso propuesto.

A lo expuesto, cabe agregar que esta propuesta didáctica también nace con el propósito de ampliar la oferta existente en la actualidad, creemos que escasa, en el ámbito editorial e institucional de materiales didácticos de este tipo que contemplen esta temática y se articulen a través de los supuestos metodológicos antes mencionados¹.

Así, partiendo del orden planteado, el marco teórico propuesto expone la teoría relativa a la enseñanza del contenido y su integración con una lengua extranjera. El capítulo 1, que hemos titulado “La enseñanza canónica de la Historia. De la forja de la conciencia nacional a la historia del hombre en sociedad” focaliza su atención en la metodología de la enseñanza de la Historia, desde supuestos tales como el canon histórico y su influencia en los planes de estudio, la cognición en el aprendizaje histórico y con las propuestas metodológicas actuales centradas en la enseñanza social de la Historia. En el capítulo 2, cuyo título es “Metodología para la integración de contenido y lengua”, se

¹ A este respecto, merecen atención los materiales didácticos editados por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la historia de España para el programa de las Secciones Bilingües españolas en los países de Europa del Este. El material dirigido a los cursos bilingües en Rumanía, desarrollados para discentes preuniversitarios (con un nivel inicial de A2) que se examinan para obtener el Bachillerato español, está disponible en la página web: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/historia-de-espana-manual-para-estudiantes-de-espanol-de-las-secciones-bilingues/ensenanza-lengua-espanola/21601>. En el ámbito editorial, la historia de España suele aparecer subsumida en manuales cuyo contenido abarcan la historia, la arquitectura, el arte —contenido que a veces se presenta en manuales monográficos—, el pensamiento, la gastronomía, el cine, la novela, el teatro, la política, etc., dirigidos a aquellos estudiantes que quieren ampliar sus conocimientos socioculturales sobre nuestro país.

analizarán los enfoques educativos que integran un contenido y una lengua extranjera, tales como el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o en inglés *Content and Language Integrated Learning* [CLIL]) o el enfoque CBI (*Content-Based Second Language Instruction*), desde sus supuestos metodológicos y su relación con el Cognitivismo y el Constructivismo, para terminar con la creación de materiales en estos enfoques, prestando atención a las bases metodológicas, la adaptación textual y a los niveles lingüísticos del discurso histórico como el género, las funciones discursivas y el subsistema léxico y gramatical. Este bloque lo cierra el capítulo 3, titulado “Diseño del programa de un curso de lengua extranjera basado en tareas”, en él se estudiarán los fundamentos teóricos para diseñar un programa de ELE basado en el aprendizaje por tareas como base metodológica de los enfoques integrados vistos en el capítulo anterior. Partiendo de esta premisa, en este punto de la tesis se estudiarán las fases del desarrollo de un programa, desde el análisis de objetivos hasta el diseño de tareas, profundizando en sus características fundamentales, tales como su estructura, secuenciación, gradación de la dificultad y evaluación.

La segunda parte, relativa al desarrollo del curso, consta del capítulo 4 titulado “Diseño de un curso de historia de España en español como lengua extranjera”, en el que se da forma, desde las diferentes variables que lo constituyen, al curso objeto de la presente tesis. En primer lugar, se justifica el grupo meta elegido y se realiza un estudio de las características de los cursos de idiomas en el extranjero, así como los factores que intervienen en los discentes que participan en ellos, tales como la motivación, la cuantificación de la mejora en su destreza comunicativa o el aumento del conocimiento de la cultura meta tras su finalización. En segundo lugar, a la luz de las propuestas metodológicas explicitadas en el marco teórico, se expone la metodología didáctica que fundamenta el curso y el temario que lo conforma. Así, partiendo de las consideraciones que motivan los objetivos del presente trabajo, este capítulo se divide en dos bloques: el primero centrado en la didáctica de la Historia —en concreto, la definición del enfoque y la metodología para el desarrollo del curso objeto de esta tesis— en segundo lugar, se pone el foco en la integración de la Historia y la enseñanza de ELE a través de las tareas que conforman las unidades didácticas, considerando para ello tres variables: el diseño de las tareas, su estructura y su secuenciación.

Referente al temario, el curso se divide en siete unidades didácticas que abarcan la historia moderna y contemporánea de España, estas son: unidad didáctica 1, titulada

“España de los Reyes Católicos”, en donde se presentan los hechos finales de la Reconquista, la formación de España como estado moderno y el descubrimiento de América. En la unidad didáctica 2, titulada “La España Imperial. Carlos I y Felipe II”, se relata los acontecimientos que llevaron a España a convertirse en el primer imperio mundial de la historia. En la unidad didáctica 3, “La España del Siglo de Oro”, se detallan los hechos sociales que llevaron a España de ser potencia hegemónica a perder, paulatinamente, su influencia en el panorama político mundial, pese a ser el momento de máximo esplendor de las letras y del arte español. En este mismo orden y dirección, se centra la unidad didáctica 4, con el título de: “Del siglo XVIII al final del imperio”, en donde se estudia el devenir de los acontecimientos históricos de la España de la Ilustración, para continuar con el convulso siglo XIX en el que perderá, en sus postrimerías, su imperio. La unidad didáctica 5, “La II República”, explica al discente el intento de crear una España democrática y el porqué de su fracaso. A continuación, directamente relacionada con la anterior, está la unidad didáctica 6, “La Guerra Civil”, en donde se relata, de forma monográfica, el acontecimiento más importante que vivió la España del siglo XX, mediante la evaluación de las causas, los efectos y las variables externas que intervinieron en su desarrollo. El curso finaliza con la unidad didáctica 7, titulada “El Franquismo”, en la que el discente podrá conocer la sociedad española, sus costumbres, el papel de la mujer, la educación y el arte de la España de la dictadura, para, posteriormente, de forma introductoria, analizar los cambios políticos acaecidos en nuestro país tras la muerte de Franco y el advenimiento de la democracia.

Como ha quedado expuesto, en síntesis, el trabajo pretende desarrollar un curso dirigido al aprendizaje del español como lengua extranjera a través de contenidos históricos, presentando, para ello, los acontecimientos más significativos de nuestra historia moderna y contemporánea. Sobre la base de las consideraciones anteriores, en las páginas siguientes se desarrollarán los objetivos planteados siguiendo el orden de las partes que conforman la presente tesis.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La historia es la ciencia del hombre; y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso.

(Lucien Febvre. 1878-1956)

1.1. La enseñanza canónica de la Historia: la forja de la conciencia nacional

La Historia, como parte de las Ciencias Sociales², ha tenido desde los inicios de la civilización un papel relevante como medio transmisor de valores morales, de muestrario de hechos señeros, forjadores de naciones y modelo para generaciones presentes y futuras. Desde sus principios como materia curricular en los países occidentales durante el siglo XIX y, en adelante, la enseñanza de la Historia se ha visto claramente influida por la política. El nacionalismo, la religión o, como decimos, la política se han mezclado a lo largo de los tres últimos siglos para formar un canon histórico, un gran relato, de carácter etnocentrista y, por ende, excluyente que ha marcado el desarrollo de infinidad de textos, libros o métodos.

1.1.1. El canon histórico: aproximación conceptual

Ya desde los tiempos del esplendor filosófico de la Grecia del siglo V a. C., las Ciencias Sociales cobran sentido como materia moralizante; en la propia *República* de Platón, el filósofo ateniense alude a la moralidad de los distintos grupos que constituyen la polis y de lo que aportan cada uno de ellos a la sociedad que conforman, siendo el papel del historiador el de moralista (Alcaraz y Pastor, 2012).

Posteriormente, en la Edad Media y Moderna, será la moral cristiana la que cobre un total protagonismo cuando la historia venga marcada por el modelo teológico agustiniano (teocentrista) con una visión lineal del tiempo, que transcurre desde el Génesis hasta el Apocalipsis (Blanco, 2007; Ruiz, 2010 en Alcaraz y Pastor, 2012), frente a la

² La Historia, que nace en Grecia en el siglo V a. C., se puede considerar la disciplina social más antigua, en la que destacarán Heródoto, considerado el padre de la historia y Tucídides como el padre de la historiografía científica.

cíclica historia griega. Y será a través de esta moral como el historiador —o el artista— interpretará los fenómenos históricos³. Por ejemplo, será mediante el arte —auténtico documento de la historia— el medio a través del cual se interpretan los éxitos del soberano o se idealizan los personajes históricos acentuando, para ello, sus cualidades como guerrero, como buen cristiano y gobernante. Además, las artes plásticas servían como medio transmisor de virtudes que el pueblo debía cultivar: la iconografía de los santos, reyes y reinas o los mapas de los territorios como expresión del poder real serán los motivos artísticos más recurrentes. No será hasta el Renacimiento cuando la historia se deshace de sus ataduras apareciendo el pensamiento crítico y la erudición (Tribó, 2005).

Con la llegada de la Ilustración, en el siglo XVIII, deviene un gran cambio en la mentalidad del ser humano. Es una época de descubrimientos científicos, de reyes ilustrados, de secularización y, sobre todo, de una nueva conciencia nacional. Será durante este siglo cuando se fijen las bases del conocimiento histórico moderno, basado en la necesidad de estudiar los hechos de la nación (Molina *et al.*, 2013). Durante la Ilustración aparece también el primer patriotismo liberal —de inspiración racionalista— que contrapondrá la razón común a la tradición y la voluntad colectiva al peso de las instituciones y costumbres heredadas (Facal, s.f.). Además, aparecen los estados-nación, de carácter liberal, que se verán definitivamente consolidados en el siglo siguiente. Será en este momento cuando la historia aparece en el escenario educativo ligada a la propia formación de estos estados nacionales (Prats, 2001), aunque no será hasta el siglo XIX, en pleno positivismo y nacionalismo burgués, cuando se incorpora la historia en los planes educativos de casi todos los países occidentales, a la vez que se crean los estudios universitarios de esta disciplina (Prats, 2010).

Con la conformación de estos estados crece la necesidad de la formación de una identidad nacional propia en donde los antiguos súbditos se convierten en ciudadanos-sujetos (González, 2006), apareciendo así lo que el historiador británico Hobsbawm (1992 en González, 2006, p.22) denominó como “principio de las nacionalidades” en lo concerniente al papel de ese nuevo ciudadano de ese estado-nación que se diferencia del

³ En la historiografía española hay ejemplos ilustrativos sobre la concepción de la historia como narración moralizante y determinista. Por ejemplo, las *Crónicas de Indias*, escritas, entre otras razones, para perpetuar la fama y los hechos gloriosos del Descubrimiento, se conformaron desde la providencialidad (de base agustiniana) con su historia moralizante, en donde será Dios quien rige el mundo —y lo ordena—, que influye en el quehacer del ser humano, el que interviene directamente en la propia historia de España. Esta concepción de la historia fue ampliamente sustentada por los cronistas de la época como el Inca Garcilaso, Cieza de León o Zárate, entre otros, para los que el descubrimiento fue un hecho providencial (Serna, 2015).

“otro”, el ciudadano de otra nación, por compartir de forma homogénea con los suyos un territorio y una cultura propia. De este modo, fueron apareciendo modelos pedagógicos cuyos objetivos no eran otros que hacer de la historia un medio de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos para el refuerzo de los sentimientos de pertenencia a una comunidad (Ozslak, 1997 en González, 2006). Evidentemente, este planteamiento de la educación de la historia como medio adoctrinador, de corte nacionalista, trajo consigo críticas; por ejemplo, el humanista, historiador y pedagogo español Altamira señala al respecto las razones que motivan la enseñanza de la Historia:

(...) la inclusión de la Historia (en los planes de estudio) obedece, con frecuencia, más que a un desinteresado amor por la historia misma, a razones políticas o de patriotismo, que le hace ser principalmente una rama de lo que se denomina “instrucción cívica” (Altamira, 1894 en Prats 2001, p. 91).

Ya en pleno siglo XX aparecen voces críticas con este modelo de enseñanza. Por ejemplo, el pedagogo alemán Seyfert (1926 en Prats, 2001) indicará —quizás influido por la sangrienta exaltación nacionalista de la I Guerra Mundial— que el objetivo de la Historia no era otro que despertar el sentimiento nacional. Pero también este siglo alumbró cambios que influyeron en su didáctica tras la aparición en Francia de la Escuela de los Annales. Esta nueva corriente historiografía condujo a la disciplina histórica hacia un enfoque investigador más centrado en la comprensión de los procesos sociales, frente al positivismo factual político-militar anterior (Tribó, 2005). No obstante, esta nueva corriente transformadora, pese a que influyó de forma decisiva en la concepción de la disciplina, como indica el mismo autor, no significó una rápida modificación de la metodología de enseñanza de la Historia. Así pues, el relato histórico de exaltación nacionalista —el relato identitario, se puede decir basado en los grandes personajes, batallas, descubridores o santos (Molina *et al.*, 2013) nacido en el siglo XVIII— marcará el paradigma educativo (lo que se denomina como *canon histórico* o *el gran relato histórico*) en los siguientes siglos, hasta llegar —en mayor o menor medida— a los tiempos actuales.

Por lo tanto, el objetivo de este canon, como se infiere tras lo expuesto, será configurar la conciencia de los ciudadanos, actuando como un sistema para afianzar y legitimar el poder (Prats, 2010) y conformar el sentimiento patriótico (Molina, *et al.*, 2013). La aplicación de este canon girará en torno a la memorización-repetición de lugares, nombres y fechas, con una interpretación del pasado desde el punto de vista del presente, muchas veces motivada por modas (Lutatier, 1997 en Molina *et al.*, 2013). Es importante

remarcar este último punto puesto que efectivamente las modas —marcadas por las tendencias políticas del momento— definen el modo de entender la historia. A este respecto, para García (2011) del secuestro de Clío (la musa de la historia) por parte de los políticos de tiempos pasados, se ha pasado a un nuevo secuestro: el hacer la historia desde el presente. Tras ello, aparece el historiador-político que instrumentaliza los hechos históricos desde el paradigma del presente que deja de ser el legado de la historia para convertirse en su motor.

1.1.2. El canon histórico: unidad de contenido

La definición de la historia ha sido tradicionalmente un asunto controvertido; por ejemplo Fontana aportó la siguiente reflexión:

Se supone que es (la historia) sólo el relato de hechos pasados, pero evidentemente, cuando uno habla de historia habla de algo muy diferente, que es el análisis crítico de los acontecimientos. Es fundamental para entender las cosas que estamos viviendo, las decisiones que debemos tomar y las previsiones ante lo que puede pasar (Fontana, 2016 en Critic, 2016).

Frente a la definición⁴ clásica —con la cronología como eje vertebrador—, surgen otras de mayor calado que indiquen en el entendimiento que de ella se tiene; por ejemplo, desde el punto de vista actual de su didáctica plantear una cronología⁵ a ultranza es poco acertado (Molina, *et al.*, 2013). Así, como indican Pagès y Santisteban (2010), una enseñanza de la Historia basada en una exposición lineal de los hechos históricos, puede implicar cierta dificultad en la comprensión del pasado, frente a la enseñanza del cambio histórico y su explicación mediante la observación de las distintas variables que inciden en él.

Por su lado, el historiador francés Bloch introdujo una variable a la definición clásica de historia: el papel que desempeña el ser humano en el hecho histórico. Bloch (1949), uno de los creadores de La Escuela de los Annales, junto con Febvre, en 1929, que tuvo que sufrir en persona la I Guerra Mundial y la II, en la que murió, defendió el cambio

⁴ Por ejemplo, el DRAE, en su segunda acepciones define la historia como la disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados (DRAE, s.f.).

⁵ White, autor del que se expondrán sus teorías sobre la narración histórica en este mismo epígrafe, hace en su “El texto histórico como artefacto literario” un especial hincapié en la idea de “crónica” en el relato histórico. Para White, la exposición cronológica de los acontecimientos históricos no deja de ser una ingenuidad; sería como decir que el relato histórico, que siguiera una simple cronología, tendría un final predecible. White, con esta afirmación destaca, junto a otros autores, la complejidad del relato histórico (White, 2003).

de modelo de su enseñanza rechazando la intromisión de los nacionalismos, como base para una Europa en paz (Molina *et al.*, 2013). Su propuesta, que consideraba al ser humano como generador de la historia⁶, influyó fuertemente en su didáctica; incluso en el ámbito de su propia definición, influencia que llega hasta día de hoy. En su libro *Introducción a la Historia*, Bloch (1949) huye de la definición clásica de la historia como la ciencia del pasado, al partir de la base de que para él esta no es una ciencia clásica, sino particularmente distinta por el tipo de variables que estudia. En relación a esto último, el autor llegó a definir la historia como la ciencia más difícil, al evidenciar que para su estudio, esto es, para comprender el hecho histórico, es importante considerar la concurrencia de otras ramas del saber como la Sociología, la Geografía, la Economía, la Ecología y las propias Ciencias Políticas, entre otras. Según Bloch, la Historia no es una ciencia por la imposibilidad de aislar unos acontecimientos que lo único que tienen en común es que no son contemporáneos a nosotros (Bloch, 1949)⁷.

En relación con esto último, el hispanista Vilar (1987) definió la historia como un cúmulo de variables relacionadas entre sí, del tipo que comentaba Bloch (1949) (ambos en Tribó, 2005). Así pues, existen acontecimientos aislados pero no una historia común; por ejemplo, para García (2011) la historia es una sucesión de presentes que van generando representaciones y que, por lo tanto, es parcial, es decir, nunca es compartida de la misma manera por la totalidad de la sociedad.

Como síntesis a lo expuesto, se podría afirmar que la historia está conformada por unos acontecimientos impulsados por el ser humano que, por su propia naturaleza intrínseca, hacen de ella una ciencia compleja, tremendamente difícil de evaluar desde un punto de vista positivista. Partiendo de esta idea, Bloch (1949, p.26) redefine la historia como “la ciencia de los hombres en el tiempo”. Después de las consideraciones anteriores, seguidamente se expondrá el aporte de otro historiador que introdujo una nueva variable al estudio de los hechos pasados, en particular la relativa a quién los escribe.

⁶ Para Marc Bloch el historiador debía estar “donde está la carne humana”. Para los fundadores de la Escuela de los Annales el hombre y su actividad creadora deben de ser el objeto de la Historia, lo que preocupe al historiador. Siendo el hombre no el individuo o personaje heroico, sino: “...el hombre mismo, considerado en el seno de los grupos de que es miembro” (Flamarión y Pérez, 1977, p.289).

⁷ A este respecto Hayden White apostillará “Existen muy buenas razones por las que la Historia nunca ha sido convertida en una ciencia —sin perder el su identidad como Historia—. Esto es debido a las figuras y los giros discursivos (o *tropos*, que se verán en este mismo epígrafe), más imaginarios que conceptuales...” (White, 2016, p.44).

Carr (1961), siguiendo el camino marcado por Bloch (1949), se fijó en el historiador como medio a través del cual se conoce la historia, es decir, esos acontecimientos producidos por los hombres y las mujeres en el tiempo. Para el autor, el papel del historiador —por otro lado, fundamental— no es otro que convertir unos hechos, sin ser testigo directo de ellos, en la mayoría de los casos, en conocimiento, tal y como señala Marwick, cuando define la Historia como: “The bodies of knowledge about the past produced by historians, together with everything that is involved in the production, communication of, and teaching of that knowledge” (Marwick, 2001, p.290). Para Carr (1961) es evidente que los hechos no se definen por sí solos, sino que es el historiador el que apela a ellos. Es decir, para el autor son ellos los que conforman la historia —el conocimiento, se podría decir— como sujeto cognoscente. Carr (1961), en consonancia de nuevo con Bloch (1949), rechaza la idea “científica-positivista” de la historia postulada en las obras de Ranke (Tribó, 2005), al enfrentarse a los positivistas y su culto a los hechos como espina dorsal de la disciplina. Igual que para Bloch (1949), para el autor los acontecimientos no son percibidos por todos los historiadores de la misma forma, por lo que en el momento de fijarlos no se apoyan en ninguna cualidad de estos, sino en una decisión que formulan ellos mismos *a priori* (Carr, 1961). Así pues, el historiador es selectivo al hacer que un dato y no otro se convierta en un hecho relevante. En conclusión, la construcción de los acontecimientos del pasado dependerá de la interpretación llevada a término por el que los relata, de lo que se infiere que para entender la historia el alumno tiene que comportarse como un historiador, idea que se desarrollará más adelante cuando se estudie la importancia de la investigación para la comprensión del hecho histórico en la didáctica moderna de la historia (1.2.2).

En línea con lo planteado por Carr (1961) —sobre el papel del historiador en la narración de los hechos históricos—, White (1988 en Cabrera, 2005) añade una nueva dimensión a la epistemología de la Historia. White estudió cómo el historiador piensa la historia para posteriormente relatarla y, al igual que Carr (1961), planteó que el historiador no es neutral; para él, el objetivismo en la historia es inviable —pese a la corriente imperante en su época— en toda su extensión, tanto en lo relativo a las propiedades y relaciones como a los significados intrínsecos de los hechos históricos. Así pues, estas representaciones no son inherentes a los hechos mismos, sino que se constituyen como tales en el propio proceso de investigación (en Cabrera, 2005).

Así pues, el historiador interpreta unos datos a partir de unos patrones léxicos o elementos metahistóricos (en Cabrera, 2005), abriendo con ello el camino al análisis del lenguaje que el historiador utiliza en sus textos, ya sea de forma subconsciente o mediando su imaginación⁸. Estos patrones léxicos o “tropos”, forman la base sobre la que White (2016) construye la definición de “tropología” y su relación con el texto histórico: la comprensión teórica del discurso imaginativo por el que los tipos de figuraciones o “tropos” (la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía) producen unos tipos de imágenes y conexiones —no lógicas, sino metafóricas— que son capaces de formar una realidad, como producto de la imaginación del historiador. Así, en síntesis, todo ello permite al lector comprender el pasado, pese a la información errónea o contradictoria que muestre el texto del historiador.

Al hilo de esto último —y como complemento ineludible, teniendo en cuenta la fuente—, es importante comentar la opinión que sobre la historia tenía Popper (1972). Para el filósofo vienes —en su lucha particular contra el historicismo— la historia no se moldea partiendo de construcciones teóricas; lo poco que pueda tener de racional la historia, aunque sea diseñada por los grupos de poder, nunca ocurrirá como fue concebida porque “siempre será la resultante de una constelación momentánea de fuerzas en conflicto” (Popper, 1972, p.61).

Tras lo expuesto, parece claro que el historiador estudia e interpreta la historia; sin embargo, compartimos con Carr (1961) la duda sobre cuál es el motor real de los procesos, si el individuo o las fuerzas sociales. Es evidente que autor rechaza las fuerzas motoras de carácter impersonal puesto que, recordando la definición de Bloch (1949), la historia la forman los seres humanos. Carr (1961) nos recuerda, a este respecto, el materialismo histórico cuando expone lo planteado por Marx y Engels (1844, p.111): “La historia nada hace, ni posee una riqueza inmensa, ni libra batallas. Es el hombre, el real y vivo, quien lo hace todo, quien posee y lucha”. Carr (1961), basándose en esta afirmación, apoya completamente el planteamiento marxista cuando hace del ser humano, el individuo, el

⁸ White indicará que cualquier hecho histórico debería ser tratado como una narración, remarcando el rol que desempeña la imaginación en su construcción:“(…) a mi modo de ver, el rol de la imaginación es primario en la construcción de cualquier relato histórico y no importa cuán “dura” sea la investigación involucrada, ya que los hechos son, por así decirlo, la materia bruta a partir de la cual una consideración propiamente histórica tiene que ser construida”. La propuesta de White llega a separar “hecho” de “interpretación”, como base de su razonamiento:“(…) cuando de lo que se trata es de interpretar, lo que importa no es la verdad del hecho (histórico, al margen de qué se considere hecho o no) sino el significado que se le atribuye” (White, 2016, p.56).

motor que mueve la historia. Partiendo de esta propuesta, el autor abre la puerta al estudio de la historia desde el punto de vista social, pero no de la persona de “rancio abolengo”, en sus propias palabras (Carr, 1961, p.105), ese héroe al estilo griego, sino del individuo que pertenece a una sociedad⁹. Este nuevo planteamiento, le permite reescribir la definición de historia como el proceso de investigación en el pasado del hombre en sociedad, frente a la historia como biografía de los “grandes hombres”, de Carlyle (1840 en Carr, 1961, p.111). El tiempo se ha convertido ahora en sociedad, el ser humano crea la historia al vivir en sociedad y es la sociedad quien tiene memoria y conciencia histórica (Rusén, 2007).

Hasta aquí se ha expuesto el recorrido de la epistemología de la historia, desde el planteamiento etnocentrista del siglo XVIII hasta los tiempos actuales. A su vez, se han desarrollado los factores que influyen en la narración histórica y que el subjetivismo, como indican Bloch (1949) y Carr (1961), hace de la historia, siguiendo el razonamiento del propio Carr, una selección de hechos que partiendo de normas objetivas son interpretadas por el historiador, el cual imprime cierto grado de subjetividad al relato. No obstante, huelga decir que la historiografía sigue evolucionando —o mutando—, según los tiempos. García (2011) comenta al respecto cómo tras 40 años de profesión ha visto desde el predominio de la historia económica y social, la marxista, la cultural y la de primeros del siglo XXI con el renacer de la historia política.

1.1.3. El canon histórico: principios educativos

En el epígrafe anterior se ha tratado cómo la didáctica de la historia se ha basado hasta los tiempos actuales en un canon que variaba, en función del momento histórico, por intereses políticos, económicos, sociales, etc., como medio para justificar los valores morales e ideologías políticas circunstanciales. No obstante, merece la pena tratar hasta qué punto el canon afecta a la estructura interna de un programa de enseñanza de historia, cómo su presencia mediatiza la aprehensión de nuevos conocimientos. A este respecto, Schissler (2009 en Symcox y Wilschut, 2009) indica en qué medida el canon influye con su presencia tanto en el contexto social como político, centrándose la autora en cinco aspectos:

⁹ Para el desarrollo del curso, que cierra este trabajo, se ha optado por seguir esta premisa. La faceta social vendrá representada por apartados dedicados la vida de las mujeres, de los campesinos, de la gente común o por la vida de un galeote en una galera de Felipe II.

- La consolidación y codificación. Schissler hace mención al físico e historiador norteamericano Kuhn (2007 en Symcox y Wilschut, 2009) que afirma que las revoluciones en la organización del conocimiento ocurren cuando el paradigma vigente es desplazado por otro, creando con ello un desequilibrio en los conceptos académicos, punto de partida para crear nuevo conocimiento. Esto ocurre una vez tras otra, como un proceso de violenta contención a veces debida a la resistencia de los “guardianes de la verdad”, según el propio Kuhn¹⁰. Para la autora, mientras que la consolidación del conocimiento es un hecho positivo y deseable, la codificación, en cambio, tiende a crear el canon, esto es, a aislar y petrificar el conocimiento, como, por ejemplo, la Enciclopedia del siglo XVIII. Se desprende de todo ello que estos “guardianes” son los poderes imperantes en cada momento histórico. Schissler, a su vez, ilustra su teoría con un ejemplo concreto: el comportamiento de la Iglesia católica en el caso de Galileo Galilei. La Iglesia no podía rebatir al astrónomo toscano, no tenía argumentos científicos, pero sí podía prohibir su teoría
- El canon como esquema limitado de conocimientos. Durante el siglo XVIII fueron los eruditos de las nacientes academias quienes decidían quién era considerado ilustrado y quién no y, por ende, qué conocimientos, para ser considerado ilustrado, debía tener. Por ejemplo, en el arte fue especialmente gravoso el uso que las academias hicieron del denominado como *canon artístico*. De la mano de la pujante burguesía y su cosmovisión, los límites del conocimiento permanecieron inalterados hasta bien entrado el siglo XX. El canon de conocimientos influyó no solo en la enseñanza de la historia —o en el arte—, sino también en la literatura o en la misma economía. El canon se convirtió en un “vigilante” contra las corrientes contemporáneas, como el postmodernismo, limitando, en definitiva, los conocimientos mediante reglas impuestas que impedían la entrada de nuevas ideas como, por ejemplo, los movimientos sociales, el papel de las minorías o de las mujeres, los valores para la paz, etc.
- El canon como idea autoritaria. Su papel de contención y su relevancia en el conocimiento. El canon histórico representa la expresión de los valores de unas élites sociales, culturales, políticas o económicas que gobiernan los estados. De lo que se desprende que no cabe propuesta alguna a la construcción del estado al

¹⁰ En el fondo, se podría decir que existe cierta relación entre esta afirmación de Kuhn y el Constructivismo cuando en él se habla del cambio de esquemas del conocimiento caracterizado por el equilibrio inicial (o conflicto inicial) – desequilibrio – reequilibrio posterior y de la importancia de este cambio de esquemas a la hora de crear conocimiento (Coll *et al.*, 1998).

margen de estas. A su vez, el canon evita la “amenaza” de las nuevas ideas, las filtra y las “metaboliza”. Mediante el canon se decide la relevancia del conocimiento, pese a que es muy difícil decidir cuál es el conocimiento más importante según el momento histórico

1.1.4. El canon histórico: programas educativos singulares

No es voluntad del presente trabajo entrar en profundidad en los programas educativos que sobre la asignatura de Historia hay en España o en otros países, pero sí resulta ilustrador acercarse a dos modelos que aunque antagónicos representan, en el pasado reciente, un ejemplo de lo que significa el uso del modelo canónico, de corte nacionalista, en la enseñanza de la Historia. Seguidamente, se expone el caso concreto de una democracia, la de los EE.UU. y el de una dictadura, la de Franco, tras la Guerra Civil.

Frente a los nacionalismos europeos, en ligero declive desde la II Guerra Mundial, uno de los casos más llamativos en lo relativo a la controversia a la hora de aplicar un canon histórico en las escuelas, en tiempos recientes, basado en el patriotismo, es el que presenta los EE.UU. En el caso de este país, conviene indicar previamente que la génesis de su nacionalismo difiere del europeo —más apoyado en el binomio nación-estado de origen decimonónico— al ser los EE.UU. un país cuyas características geográficas motivaron un cierto aislacionismo (en parte forzado en parte inducido) ya desde el mismo momento de su génesis como nación independiente y democrática.

Pese al flujo de inmigrantes, por ser tierra de acogida, dispusieron de una considerable homogeneidad cultural creando con ello un excepcionalismo que llegó a calar en la psique del pueblo norteamericano. Esta concepción particularista de su propia existencia, promovió la idea de considerarse como la nación elegida por la mismísima Providencia, destinada a ser el faro de la libertad que iluminaba al resto del mundo (Symcox y Wilschut, 2009). En el campo artístico existen ejemplos de este particularismo norteamericano, motivado por su necesidad de diferenciarse de todo aquello que viniera de la “decadente” Europa de postguerra. Un ejemplo es el Expresionismo Abstracto norteamericano, como apuesta frente al decaimiento cultural de Europa y a una URSS con su realismo socialista. Tras convertirse en superpotencia y tras victoriosas guerras (excepto Vietnam), siempre lejos de sus fronteras, el sentido de nación elegida, paradigma de la democracia, vino a cobrar una fuerza inusitada; después de la II Guerra Mundial muchos

norteamericanos pensaron que el siglo XX era *The American Century* (Symcox y Wilschut, 2009), idea impulsada por las élites conservadoras del país.

En los años posteriores, con la victoria de los EE.UU. en la Guerra Fría y la consecución del estatus de potencia planetaria, esta idea se reedita con el nombre de *Project for the new American Century* (Symcox y Wilschut, 2009). Para algunos, América debía de asumir la responsabilidad de liderar un nuevo orden mundial, planteamiento de corte cosmopolita que no obstante desaparecerá años después bajo los escombros de las Torres Gemelas en el atentado del 11 de septiembre de 2001. Frente a una Europa que trata de domeñar a los viejos nacionalismos que en tantas guerras la habían sumido, en los EE.UU. gana protagonismo un nacionalismo que impregna los métodos educativos. Por ejemplo, el *National History Standards* de mediados de los años 90, proyecto diseñado por Lynne Cheney (esposa del vicepresidente Richard B. Cheney) nace con la idea de incentivar los valores patrióticos en las escuelas (Symcox y Wilschut, 2009). Esta visión conservadora de la historia de los EE.UU. se fundamenta en considerarla como la narración patriótica de la formación del país, como el “pegamento” que mantiene unido a toda la nación (Symcox y Wilschut, 2009, p.40), que se considera a sí misma un ejemplo para el mundo.

A este respecto, a lo largo de los últimas décadas, los neoconservadores han impulsado distintas iniciativas legislativas conducentes a reforzar la *traditional American history*; por ejemplo, en tiempos del presidente Bush se creó la *Teaching American History* (TAH). No obstante, paralelamente, frente a esta concepción etnocentrista de la historia, surgieron iniciativas, en forma de proyectos, que plantearon como base redefinir la enseñanza de la Historia nacional introduciendo más objetividad. Un ejemplo sería el *Social Studies Standards* del Estado de Florida cuyos principios marcan un antes y un después:

La historia americana debe de basarse en hechos y no ser construida. Debe de ser vista como accesible, capaz de ser enseñada y comparada y debe ser narrada partiendo de la base de los principios establecidos en la Declaración de Independencia. (Symcox y Wilschut, 2009, p.42).

Pese a ello, como indican Symcox y Wilschut (2009), se echará en falta una apuesta por una enseñanza de la Historia que vaya más allá del enfoque basado en la nación-estado y se focalice más en el ser humano, es decir, en una visión cosmopolita de la historia. En el siguiente epígrafe, cuando se estudie la alternativa al canon histórico, se expondrá la

génesis de las propuestas que en materia de la didáctica de la historia surgieron en este país. El caso de España es distinto. El historiador español Pérez Garzón aporta una apreciación interesante que sirve como punto de partida para la exposición, cuando señala:

En España, por mucho que nos empeñemos en encontrar un estándar de normalidad para cotejarnos con el resto de países europeos, se han producido acontecimientos históricos que no se dan en otros países y que han marcado la memoria colectiva con una fuerza que aún conserva su vigor (Pérez Garzón, 2004, p.39).

Con su comentario apunta de forma inequívoca a nuestra Guerra Civil. La guerra representó una fractura en lo que se entiende como nacionalismo español; frente a un nacionalismo totalitario, que surge del 18 de julio de 1936, otro de corte democrático desaparece. Con ello, aparecen los “antiespañoles”: aquellos que desde el exilio defienden la restauración de las libertades perdidas. Contra ellos, el régimen de Franco levantó un muro cultural frente a toda idea exógena que perdurará hasta casi el fin de su gobierno. La democracia, por su lado, trajo consigo, como movimiento pendular, el afianzamiento de los nacionalismos catalán, vasco y gallego reprimidos durante el franquismo. A partir de ese momento, la realidad nacional cambia completamente; de la “unidad de destino universal”, a la España de las autonomías, de las nacionalidades históricas. Sobre la base de las consideraciones anteriores, es oportuno diferenciar ambos periodos a efectos de ver hasta qué punto se percibe la injerencia política en la asignatura de Historia y si es visible un canon histórico en cada caso.

En la 4ª. Edición del *Manual de Falange* de Antonio Tovar, de 1941, intitulado *El Imperio de España*, recoge un pequeño texto de José Antonio Primo de Rivera que, a modo de prefacio, introduce al lector en el contenido de este documento: “Nuestro régimen será un régimen nacional del todo, empalmado con la España exacta, difícil y eterna que esconde la verdadera vena de la tradición española” (Tovar, 1941, p.4). Para el régimen surgido de la Guerra Civil, la historia se convirtió en un instrumento de combate, cuyas armas fueron la religión, la raza y el imperio (Valls, 1986 en Zapata, 1998). Los libros de texto fueron diseñados para exaltar los valores del nuevo régimen y la recuperación del imperio perdido; los Reyes Católicos, los conquistadores, los santos españoles, etc., todos formaban parte del catálogo de personajes de una historia de España contada de forma sesgada. Bajo este contexto, se practicó un antihistoricismo, una auténtica negación de la historia (Zapata, 1998). La esencia de lo español lo representaba la Iglesia católica ya que España había evangelizado medio mundo, se había convertido en un imperio de ámbito

global gracias a la fe. Frente a esta concepción providencialista de la historia estaba lo antiespañol. Las “decadentes” democracias liberales eran un enemigo, las potencias que, envidiosas de España, hacían lo indecible para domeñarla. La Historia, impregnada de este nacionalismo exacerbado, se estudiaba a base de memorizarla, con el libro de texto como sustento metodológico basado en una distribución temática en el orden cronológico de los acontecimientos históricos (Zapata, 1998).

Tras la muerte de Franco, en 1975, se abre un nuevo periodo en la historia de España con la llegada de la democracia y la Constitución de 1978. El nuevo contexto permite la libre expresión de aquellos que antes habían sido represaliados por sus ideas contrarias al régimen. En el plano político, los nacionalismos periféricos cobran fuerza; España se reestructura, se descentraliza en lo administrativo y, con ello, también en lo educativo, pasando la educación a las comunidades autónomas. Las singularidades nacionales imprimen un giro copernicano en lo relativo a lo nacional, a lo español. La historia de España, en cierto modo, se reinventa, se adapta. Estos nuevos tiempos traen la modificación del canon; del etnocentrismo se pasa al pluralismo étnico, surgiendo distintos cánones, todos exaltando la idiosincrasia de cada región, de cada autonomía. Sobre este tema, es necesario nombrar la investigación llevada a cabo por Aguado y Salas (2015). En este trabajo se constata cómo las comunidades autónomas, en sus textos de Bachillerato, reflejan en mayor o menor medida la influencia del nacionalismo o de los conceptos políticos que se quieren transmitir al discente, en muchos casos muy partidistas y alejados de los hechos históricos.

1.2. La enseñanza social de la Historia: el paradigma social

Tras lo expuesto en lo relativo a la manipulación de la historia por parte de los poderes políticos, cuya expresión sería el canon histórico, se entra de lleno en la cuestión que resulta capital puesto que justifica el presente trabajo: desarrollar un curso, en forma de manual, para la enseñanza de la Historia de España en español para estudiantes extranjeros.

El punto de referencia para la exposición se centrará en las actuales tendencias educativas en materia de enseñanza de la Historia, que dirigen la atención al fin del nacionalismo como base narrativa conformando, de este modo, un nuevo enfoque cuya base es la historia social.

1.2.1 El paradigma social y los nuevos usos de la historia

La cuestión inicial que este nuevo enfoque plantea es establecer las bases que justifican la enseñanza de la Historia. Al respecto, Prats y Santacana (2011, p.13) aportan la siguiente definición: “La historia nos permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social del pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social”. La historia, como añaden los autores, es una de las materias educativas con mayores posibilidades para la educación y la instrucción de la juventud, puesto que:

- Facilita la comprensión del presente
- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales
- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre
- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc.

La Historia estudia el pasado, no el presente, pero qué duda cabe que conociendo ese pasado se comprende el presente, lo que puede contribuir, además, a prever el futuro. Así, la historia, según lo expuesto, se muestra como una rica fuente de conocimientos gracias al carácter multidisciplinar que plantea su estudio. Partiendo de estas consideraciones, Prats y Santacana (2011) proponen ocho razones por las cuales la historia se convierte en fuente de conocimiento para la comprensión del pasado y su relación con el presente, así como por las posibles consecuencias que puedan tener estos hechos en el futuro. La historia permite:

- Analizar, en exclusiva, las tensiones temporales
 - o Cualquier proceso histórico se basa en tensiones de todo tipo, por ejemplo las relativas al ámbito social, ideológico, político, económico, etc. Su estudio, proporciona las claves para la explicación de problemas de todo tipo, evitando la percepción estática de los acontecimientos. De ello se deduce que el estudio de la historia abarca más de una especialidad académica
- Estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos
 - o A través de la asignatura de Historia se aprende a distinguir entre motivos, causas y causalidad evitando juicios preconcebidos, así como a determinar las consecuencias de los acontecimientos y de los hechos humanos

- Explicar la complejidad de los problemas sociales
 - Los hechos humanos son complejos. Gracias a la historia podemos analizarlos evitando juicios preconcebidos. Solo con una visión holística se puede comprender hechos que parecen aislados
- Construir esquemas de diferencias y semejanzas
 - La historia enseña a comparar los hechos históricos concretos de un país con otros coetáneos ocurridos en otros lugares y por otras culturas. De esta manera mediante la historia se conocen otras culturas, tan importante en un mundo globalizado como el actual
- Estudiar el cambio y la continuidad en las sociedades
 - Nos permite diferenciar los cambios largos, de los meramente coyunturales. En otras palabras: la historia permite distinguir lo realmente revolucionario, lo que implicó un cambio social, a lo que responde simplemente a modas
- Potenciar la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc.
 - Evita, en la medida de lo posible y sin obviarla, la emotividad —un tanto ligada al concepto de canon— mediante el uso del pensamiento crítico, de corte racional. Por lo tanto, la historia promueve la reflexión en clase
- Enseñar a utilizar métodos y técnicas de la investigación social
 - Al margen de opiniones sobre si la historia es una ciencia, lo cierto es que el estudio histórico sigue pautas científicas, por ejemplo cuando se usa materiales tales como fuentes escritas, mapas, etc.
- Conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas
 - Como ya se ha señalado, la historia permite conocer otras culturas. Por lo tanto, mediante su estudio se evita caer en juicios nacionalistas al contextualizar la propia cultura con la del otro. En definitiva, la historia hace un ciudadano más respetuoso con los demás, es decir un mejor ciudadano

En síntesis, mediante la enseñanza de la Historia se forman ciudadanos más libres y reflexivos para un mundo multicultural, al involucrar al estudiante en un ejercicio cognitivo de primer orden. A este respecto, Beacco (2010) detalla aquellas habilidades que proporciona el aprendizaje de la historia:

- Analizar fuentes académicas
- Identificar, razonando, bases de datos y pruebas
- Localizar los medios usados para dar atractivo popular, como la dramatización, el misterio, el enigma, etc.
- Reconocer el nuevo conocimiento
- Colocar el hecho discutido en un contexto más amplio, como el cronológico o el cultural
- Evaluar las formas representacionales elegidas, especialmente aquellas de la TV
- Descubrir simplificaciones, generalizaciones, vacíos de información o alusiones a controversias académicas
- Entender si se está transmitiendo cierta perspectiva, quizás interesada

En el aspecto cognitivo de su didáctica, a través de la historia se pueden plantear reflexiones y comparaciones. Ayuda, por ejemplo, a ser más selectivos en lo que se refiere a la búsqueda de fuentes (textos, vídeos, programas de TV, etc.), evitando tanto la manipulación con informaciones interesadas como las simplificaciones que dan una idea sesgada del hecho histórico en cuestión. Más adelante, en este mismo capítulo, se ahondará en el aspecto de la cognición en el aprendizaje histórico (1.3.2.2).

1.2.2 El paradigma social en la enseñanza de la Historia

Gallagher proporciona un comentario, que sirve como punto de referencia a este epígrafe, publicado en el estudio que realizó sobre la enseñanza de la Historia y su valor como medio para promocionar los valores sociales. El autor indica:

Call for the abandonment of national and military history and its replacement by an emphasis on economic, cultural and social history. History should be taught so that it shows the unfolding of a spirit of world community, leading to a world state and resulting in people identifying themselves not as national citizens but as members of the human species (Gallagher, 1996, p.24).

Por su lado Torpey (2001) argumentó que era la visión del futuro de las Naciones Estado —o del proletario internacional— la que hizo tan poderosa la narrativa del nacionalismo o del socialismo. A lo que se debe añadir esa otra visión —tan ilustrada, por otra parte— de un futuro en constante progreso para el ser humano. No obstante, el autor señala que fue justamente el colapso de esta visión, que del futuro se tenía, el causante de la crisis de la conciencia histórica (Symcox y Wilschut, 2009 y Torpey, 2001). En otras

palabras: tanto el fin del comunismo de la URSS como el descrédito de la idea de una nación estado, con su peligrosa tendencia a derivar hacia los nacionalismos que tantas guerras han generado, trajeron una nueva visión de un futuro no tan idílico, el fin de muchos mitos y la aparición del Postmodernismo¹¹.

Con esta nueva corriente de pensamiento aparece el relativismo y la pluralidad, alterándose, con ello, el paradigma de la enseñanza de la Historia. El nuevo contexto postmoderno —que auspiciaría un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos— da paso a nuevos modelos de construcción del relato histórico centrados en el respeto tanto a la diversidad cultural como a los grupos sociales minoritarios y personas individuales, frente al paradigma anterior con su único relato o una única historia universal (Ruiz, 2009). En efecto, pese a que esta nueva visión de la historia no fue aceptada en todas las naciones, sí marcó el principio de un gran cambio, un cambio que se debe ubicar en el Reino Unido de los años 70.

Durante los años 1960 y 1970 la enseñanza de la Historia vivió su despolitización, al menos en los países occidentales. Así, tras el cambio de enfoque, tenía poco sentido su inclusión en los programas escolares, salvo que se encontrara un nuevo motivo para ello (Symcox y Wilschut, 2009). Ante la situación planteada, los docentes comenzaron a desarrollar nuevos métodos para hacer que la asignatura de Historia fuera útil; la despolitización en el fondo había causado un efecto quizás inesperado, ya que la asignatura se había vuelto inútil para los poderes políticos, siendo, al parecer, irremediable su desaparición. Además, hay que añadir que durante estos años se pensaba que las Ciencias Sociales eran más prácticas para entender tanto la sociedad, como la misma naturaleza humana con sus rápidos cambios. Eran tiempos en que los estudiantes se planteaban preguntas tales como “¿cómo puede algo ocurrido antes de la carrera espacial enseñarme a arreglármelas?” (Symcox y Wilschut, 2009, p. 2). Por lo tanto, el cambio en la enseñanza de la Historia viene ligado a la crisis de un modelo de sociedad. En octubre de 1968 fue publicado en la revista de la *Historical Association* un artículo cuyo título era más que elocuente: *History in danger* (Price, 1968 en Prats 2001). La autora con este título vino a expresar sus temores sobre la posibilidad de que la asignatura de Historia desapareciera

¹¹ “El siglo XX no se acaba con certezas ni reafirmaciones. No es un final convincente puesto que sólo arroja profundas dudas materiales e intelectuales. No se presiente ya aquella proyección decimonónica occidental hacia el futuro; es tiempo de contracción, retraimiento, congelación; de pérdida de la confianza en el hombre y en su propia historia fundada en los valores de la metafísica tradicional: la Verdad, la Bondad y la Belleza” (Vidal, 1999, p.12)

subsumida, como una más, dentro de las denominadas Ciencias Sociales. En efecto, para los docentes —que se veían obligados a impartir sus clases teniendo en cuenta los cambios que en los currículos se estaban llevando a cabo— esta nueva tendencia que apuntaba la autora, significaba el fin de la asignatura. Así, el artículo de Price vino a dar visibilidad a las inquietudes de estos docentes, aunque el título podía parecerles demasiado catastrofista. Pese a todo, el artículo sirvió como estímulo para que no pocos profesionales de la docencia se pusieran a investigar sobre una nueva metodología que hiciera de la Historia una asignatura por derecho propio.

No obstante, es importante señalar que para muchos docentes, en el fondo, el problema era más simple: ¿cómo hacer que la historia interesase? Según ellos, la historia parecía como innecesaria, aburrida para sus discentes, con lo que se la relegaba, de forma tácita, a un segundo plano. Tras el artículo de Price se acordaron reuniones periódicas de la Asociación con el objetivo de buscar soluciones al problema planteado. El objetivo marcado no era otro que la renovación de la antigua didáctica de la Historia, planteando como punto de partida no solo un nuevo enfoque pedagógico, sino convertirla en una materia útil para el discente. Partiendo de esta premisa, había que desarrollar una metodología para esta asignatura que evitara la aburrida memorización de contenidos, de relatos pasados que poco o nada tenían que ver con el presente, al menos para el alumno. Así, pese a la oposición inicial de las autoridades educativas, en 1972 el *Schools Council* creó el Proyecto 13-16 para la enseñanza de la Historia, dirigido por David W. Sylvester, que se pilotó en la Universidad de Leeds, para al poco tiempo ser aprobado y puesto en práctica en más centros del país. Lo interesante de este proyecto es que, por vez primera, ya no se contemplaba el tradicional orden diacrónico de los hechos históricos¹², sino que se estructuraba la Historia a partir de un infinita cantidad de pequeñas estructuras de conocimientos basadas en lo que la gente hizo en el pasado (Symcox y Wilschut, 2009). A su vez, como objetivo paralelo, el proyecto nace con la idea de ayudar al docente a impartir la materia, como indicó el *Schools Council*:

Muchos maestros encontrarían que el proyecto les sería útil para proporcionar un estímulo, el apoyo y materiales para ayudar a revitalizar su propia práctica en general y, más particularmente, para que les ayude a fomentar una mayor participación de los alumnos en su estudio de la Historia (Schools Council History Project, 1976, p.3).

¹² Para el diseño del curso, teniendo en cuenta el grupo meta y sus características, se ha optado por seguir esta propuesta metodológica. Se ha creído oportuno presentar los hechos históricos de forma diacrónica puesto que para un discente extranjero puede ser más complicado asimilar un temario basado principalmente en hechos concretos y demasiados localizados.

El proyecto significó una reconstrucción completa del currículo y de la propia Historia como asignatura, un auténtico replanteamiento de la filosofía de su enseñanza en las escuelas (Schools Council History Project, 1976). El currículo que se desarrolló era completamente innovador ciñéndose a las necesidades del alumno — que lo coloca en el centro de atención—, en consonancia con el modelo constructivista de adquisición del conocimiento.

El currículo resultante, denominado *a modern world study* permitió a los discentes entender su mundo mediante el estudio en profundidad de una selección de temas que, escogidos de forma sincrónica, les permitirían comprender el mundo de otras épocas mediante la comprensión de los cambios y las continuidades, así como entender las causas (Symcox y Wilschut, 2009). Había nacido la “Nueva Historia”. De esta manera, la historia se acercaba al discente, a su alrededor, a su vida cotidiana, haciéndola más útil. En síntesis, el nuevo currículo ya no consistía en un bloque basado en la narración de los acontecimientos pasados, sino de conceptos básicos propios del pensamiento histórico: las evidencias, la continuidad y el cambio, la causa y la empatía. Junto a esto, la historia se convirtió en una forma de razonar y pensar, un método de investigar para crear imágenes del pasado (Symcox y Wilschut, 2009), llamados *conceptos del pasado*, incentivándose con ello la reflexión frente a la memorización.

En el orden de las ideas anteriores, conviene señalar que este proyecto tuvo también su homónimo español; el Grupo Historia 13-16 durante los años setenta, promovido por un conjunto de profesionales de la Didáctica de la Historia que viajaron al Reino Unido para estudiar de cerca el proyecto de la Universidad de Leeds. Aunque apenas tuvo aceptación en nuestro país, quizás por los tiempos complicados que vivía España, lo cierto es que el modelo británico significó un antes y un después; el proyecto español se debe ubicar dentro de las reformas educativas de los 80 y que tuvo sus continuidades con el Taller de Historia —o con los materiales didácticos publicados por la Universidad de Barcelona y por la editorial CIMYX (Prats, 2001)—.

A este respecto, es oportuno indicar lo que el libro del proyecto Grupo 13-16 señala en su contraportada, como referente para las generaciones futuras de docentes de Historia:

Sus objetivos (Grupo 13-16) fundamentales son colaborar en la formación intelectual de los adolescentes, aportando los valores que proporciona el conocimiento de la Historia, primando aquellos objetivos específicos que desarrollan capacidades para identificar los valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, manifiestan actitudes de tolerancia y respeto y abordan la resolución de los problemas. (Camino *et al.*, 1990, contraportada).

Con la entrada de España en la Unión Europea, la Historia, como asignatura, en cierta medida empezó a incluir elementos como la interculturalidad y el respeto a los otros, como representación de los valores democráticos ya vigentes en el nuevo contexto político que vivía nuestro país.

En relación, de nuevo, al caso británico, esta nueva didáctica de la Historia, ya desprovista de la influencia de la política, posibilitó que los educadores se centrasen más en desarrollar currículos que incentivaran el pensamiento histórico —mediante la evaluación de fuentes y la reflexión en clase— como medio para comprender el pasado (Symcox y Wilschut, 2009). Mientras, paralelamente al modelo británico, en los EE.UU. y en Canadá se crean grupos de trabajo encaminados a dar un nuevo sentido a la enseñanza de la Historia. En estas reuniones, los educadores se plantean ahora preguntas tales como: ¿Qué puede hacer la Historia por el pueblo?, ¿cómo puede el pensamiento histórico ser útil si no hay ya objetivos políticos preconcebidos u objetivos ideológicos a los que servir? (Symcox y Wilschut, 2009). No obstante, el modelo norteamericano tuvo su propia evolución. En los EE.UU., en los años 90, los estudios multiculturales reemplazan a la Historia dentro del currículo (Symcox y Wilschut, 2009), en donde el típico planteamiento cronológico es reemplazado por una metodología más centrada en el hecho social. Cabe agregar, no obstante, que la respuesta a estos cambios no tardó en llegar, cuando ya en los 90 los políticos trataron de recuperar la historia, ahora “irreconocible”, creada por los modernos educadores, en la que el multiculturalismo o la globalización habían desvirtuado la idea de nación-estado del siglo XX (Symcox y Wilschut, 2009). Sobre las propuestas metodológicas para la enseñanza de la Historia en los EE.UU., se volverá a incidir más adelante (1.3.1).

En síntesis, no puede afirmarse que el canon haya desaparecido por completo, pero sí que tiene su alternativa y que no son pocos los que se decantan por ella; el pensamiento crítico o la multiculturalidad, como conocimiento del otro —como ya indicó el informe de

la UNESCO (1996)— son ya ineludibles para la conformación de cualquier currículo. En referencia a este último punto, merece una especial mención aquellos destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras por su gran valor como medio mediante el cual el discente identifica el concepto de otredad, como idea de diversidad, al relacionar la cultura propia con la cultura meta.

1.3 El aprendizaje histórico: aproximación didáctica

Tras lo expuesto, se entiende que el desarrollo de un enfoque en materia de enseñanza de la Historia plantea la siguiente dicotomía (Symcox y Wilschut, 2009): desarrollar un marco de referencia que promueva el pensamiento histórico o bien un modelo canónico que promueva la ciudadanía y el patriotismo. Seguidamente, se tratará de dar una respuesta a esta cuestión, a la luz del marco teórico de su actual didáctica.

1.3.1 Enfoques de la historia social

La discusión sobre qué planteamiento —o enfoque— debe servir de base para la enseñanza de la Historia se ha articulado a través de dos grandes debates, según indican Symcox y Wilschut (2009). A saber:

- a) El debate político: ¿cómo se concilia la globalización con la función de ciudadano de una nación-estado?
- b) El debate educativo: ¿es obligado realmente crear un marco de referencia educativo? Si la respuesta es sí, ¿qué tipo de marco de referencia debería ser? y ¿cómo relaciona este marco de referencia el conocimiento canónico y el conocimiento de la Historia como un todo?

Estas cuestiones fueron planteadas en Utrecht, en el 2006, en el marco de una conferencia en la que se expusieron diferentes opciones para el diseño de un nuevo currículo de Historia, para un mundo postnacional. Las conclusiones, de forma resumida, fueron las siguientes:

- Evitar el canon, aunque, no obstante, un cierto “marco” es aceptable y útil para usar en clase; incluso se puede partir de los criterios propios del docente (Wilschut *et al.*, en Symcox y Wilschut, 2009). En este sentido, por su lado, Prats y Santacana (2011) recomiendan, como marco contextual, el estudio de los acontecimientos, personajes y hechos significativos, por ejemplo las guerras, los grandes hitos, etc.,

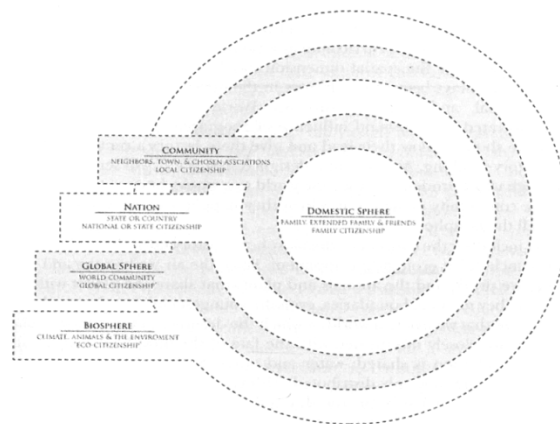
sin olvidar el estudio de las biografías (modelo que se ha seguido en el diseño del curso, objeto de esta tesis)

- Incluir las lecciones en un contexto de la historia del mundo, con la intención de preparar a los discentes como ciudadanos, siempre predominando el presente, sin hacer una historia poco profunda o poco atractiva. Fijar el foco en la multiculturalidad a efectos de involucrar a todos los alumnos de la clase. La idea clave es el contraste de ideas, de enfoques involucrando a las diversas culturas que puedan coexistir en clase considerándolas como “miniteorías”, añadiendo distintos enfoques, distintos puntos de vista sobre el mismo hecho histórico a trabajar en el aula

Otro ejemplo de cómo enfocar la nueva enseñanza de la Historia se encuentra en los EE.UU. Ya se ha comentado como el cosmopolitismo cedió tras el ataque terrorista a las Torres Gemelas de Nueva York pero, pese a ello, no han faltado propuestas para reconducir la didáctica de la historia hacia nuevos terrenos, alejándola del canon patriótico, hacia lo que se entiende ya como “Nueva Historia”. Por ejemplo, los mismos autores plantean una propuesta metacognitiva y esencialmente cosmopolita, que dé forma a un enfoque contrario al canónico de base nacionalista (Symcox y Wilschut, 2009). Esta propuesta se desglosaría en los siguientes puntos:

- El currículo debe de tratar a la Historia como un asunto global, no nacional
 - Usar los filósofos, historiadores y sociólogos de la Ilustración por sus ideas sobre la globalización
 - La Historia no debe confinarse en un marco de nación-estado
- Plantear enfoques tales como:
 - El cultural
 - El social
 - El económico, etc.
- Fijar el foco en la justicia social
 - Se entiende como justicia social el hecho de poner al hombre en el centro, antes que la nación-estado
 - Se entiende que la Historia tiene un servicio social y cívico que forma al estudiante no solo como ciudadano, sino también como ser que respeta al planeta, a sus habitantes e incluso a la biosfera a la que pertenece

No obstante, el fin de la idea del estado-nación no implica una renuncia a la nacionalidad propia. Nussbaum (2011, en Symcox y Wilschut 2009), gran defensora del pensamiento crítico en la enseñanza de las humanidades¹³, lo ve completamente compatible¹⁴. En primer lugar, la autora plantea el hecho de que los discentes deben ser animados a sentirse cómodos e identificarse con su familia, con su etnia, género, religión y las identidades locales, pero sin olvidar su pertenencia al género humano. Pese a la ambigüedad de la propuesta, Nussbaum propone una solución: la ciudadanía flexible, que debe ser enseñada en dos partes: en primer lugar, los discentes deben aprender cómo sus identidades, sus culturas, están conectadas entre ellas (de esta manera, deben ver que las antiguas fronteras, con los actuales movimientos de gente, productos y capitales, sirven ya para poco). En segundo lugar, los discentes deben de aprender a pensar en este nuevo mundo de intereses compartidos. Para Nussbaum el currículo debe reforzar el entendimiento metacognitivo cuya base se debe sustentar en el cosmopolitismo, el respeto mutuo y la paz, a modo de concepto “concéntrico”, de múltiples esferas o ámbitos de conocimiento (Esquema 1) como ejemplo del tipo de ciudadanía que debe enseñarse al discente, con base en el pensamiento crítico (Symcox y Wilschut, 2009).



Esquema 1. Esferas de ciudadanía y cómo se interrelacionan (Fuente: Symcox y Wilschut, 2009, p.47).

¹³ “Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo del diseño curricular dedicado a las nociones básicas de las artes y las humanidades (...) las materias dedicadas a la Historia pueden adquirir mayor complejidad y centrarse de manera más explícita en el método histórico y en la evaluación de las pruebas empíricas” (Nussbaum, 2010, p.127).

¹⁴ Martha Nussbaum es una defensora, sin ser la única, como es el caso de Amy Gutmann, del pensamiento socrático y su uso en la educación. En su obra *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Nussbaum, en su balance sobre la problemática existente en el sistema educativo norteamericano, con la exclusión de las Humanidades en los currículos, fundamenta el modelo crítico-socrático como el modelo más apropiado para una educación que prepare a una ciudadanía democrática en la asunción de sus responsabilidades cívicas. Dicha educación crítica debería ser la base sobre la que se debería sustentar la educación para la ciudadanía (Beneítez, 2009).

Como síntesis, para comprender el alcance de su propuesta, la autora añade este breve comentario: “Si realmente creemos que todos los seres humanos están creados por igual y dotados de cierto derechos inalienables, estamos moralmente obligados a pensar sobre qué necesitamos hacer para y con el resto del mundo” (Nussbaum, 1996, p.13). Para Nussbaum, esta idea es la clave de bóveda de lo que debe ser una didáctica de la Historia, como una fuente de conocimientos, junto a otros de otras especialidades académicas, destinada a conocer al otro y a respetarlo. Conocer las raíces, los orígenes y entender cómo, según indica el esquema 1, los contextos familiares, de nación o de ámbito global se interrelacionan entre ellos.

Otra de las contribuciones a la nueva didáctica de la Historia la podemos encontrar en el denominado Proyecto Euroclio (1992)¹⁵, organización de docentes de la asignatura de Historia que nace por encargo del Consejo de Europa. El proyecto contó en su fundación con cincuenta países (incluido España), representados por sesenta y cinco organizaciones de educadores, cuyo ámbito de trabajo se centra actualmente en la creación de programas de formación y proyectos de investigación dirigidos a innovar en la didáctica de la historia enfatizando el pensamiento crítico, la multiperspectividad, el mutuo respeto y la discusión de temas históricos controvertidos. Su objetivo es erradicar el canon de los currículos nacionales. Seguidamente se expone, de forma sucinta, su Manifiesto, de quince puntos, sobre cómo debe de ser la educación de alta calidad en Historia, patrimonio y ciudadanía:

- Evitar el mal uso del pasado, prestando atención a la complejidad del hecho histórico, la multiperspectividad y al pensamiento crítico. Una educación en historia de alta calidad debe:
 - Estimular tanto la idea de que no hay un único pasado, como que existen múltiples capas e interpretaciones del mismo. Además, debe incentivar el pensamiento crítico
 - Deconstruir los mitos históricos¹⁶ y los estereotipos ayudando tanto a los docentes como a discente a preguntarse sobre su propia lógica, así como sobre sus expresiones culturales

¹⁵ Como se expondrá en la presentación del curso, en el capítulo 4, sus propuestas servirán como base metodológica para su diseño, en particular por su apuesta por el uso del pensamiento crítico, promover la imparcialidad en clase, incentivar la comunicación, incentivar la competencia digital, etc.

¹⁶ Los modelos tradicionales de enseñanza de la Historia parten por un lado de la explicación del sufrimiento de la nación y por otro del orgullo nacional, evitando, muchas veces, hablar sobre el dolor causado a otros y las historias de los territorios que no coinciden con las narrativas nacionales.

- Incentivar la percepción de un pasado diferente que depende de los antecedentes sociales, generacionales y sexuales de la persona, así como de las etnias y de las comunidades lingüísticas y religiosas
 - Abordar temas sensibles y controvertidos de una manera responsable. De este modo se evita las visiones unidireccionales, parciales y politizadas del pasado, evitando, para ello, el uso de un lenguaje emotivo, subjetivo y hostil promoviendo la imparcialidad en clase
 - Promover la reconciliación de sociedades divididas desarrollando la empatía y la capacidad de discrepar sobre interpretaciones del pasado, evitando recurrir al odio o a la violencia
- Promover un acercamiento inclusivo al estudio del pasado, prestando atención a la diversidad, al diálogo y a la igualdad. Una educación en historia de alta calidad debe:
- Ayudar a los discentes a comprender el mundo en el que viven y respaldar su orientación para el futuro. El estudio del pasado es una herramienta para el desarrollo de la conciencia política y cívica
 - Abarcar las múltiples dimensiones del estudio del pasado: política, social, económica, cultural y medioambiental así como el análisis de acontecimientos clave tanto los hechos de largo alcance relevantes como los relativos a la vida cotidiana, naturaleza, género, derechos humanos e inmigración
 - Desarrollar los valores humanos, creencias, actitudes y tendencias como la democracia, la tolerancia, el respeto por los derechos humanos, la comprensión mutua, la cohesión social, la solidaridad, la libertad, el amor y la amistad. Igualmente debe abordar conceptos negativos como estereotipos, prejuicios, sesgos, xenofobia, racismo, violencia y odio, con la idea de que el discente reflexione sobre ellos
 - Promover la cohesión y el dialogo intercultural e interreligioso
 - Utilizar la historia del entorno como un medio para expresar una clara comprensión sobre el pasado prestando atención al patrimonio como acceso a ese pasado, a través de legados tangibles e intangibles

- Avanzar en innovación educativa a través del compromiso, de las competencias y de la autonomía. Una educación en historia de alta calidad debe:
 - Basarse en las competencias, incluyendo aspectos cognitivos (conocimiento), funcionales (aplicación del conocimiento), personales (actitudes) y éticos (principios que guían las actitudes)
 - Contribuir al desarrollo de competencias clave como la social y ciudadana, aprender a aprender, la digital o el sentido de iniciativa en el aprendizaje. También las transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la solución de problemas y la toma de decisiones
 - Desarrollar la comprensión cronológica, el significado de la historia, las evidencias de fuentes primarias, la interpretación, la causa y consecuencia, cambio y continuidad, comparación y contraste, empatía, hechos y opiniones, prejuicios y objetividad
 - Desarrollar en el discente la habilidad para comprender y analizar problemas y acontecimientos; la habilidad de reunir, organizar, investigar y evaluar fuentes de una manera lógica y coherente, llegando a conclusiones y generando ideas. A su vez, debe ayudarle a desarrollar la destreza necesaria para expresarse claramente proponiendo ideas y argumentos de una manera precisa
 - Incluir estrategias pedagógicas y de evaluación que incitan a un aprendizaje independiente, con motivación y compromiso, así como fomentar el sentido de responsabilidad, la participación activa en clase, el deseo de tomar iniciativas y estimular la comunicación y cooperación, siempre enfatizando la curiosidad y la habilidad de pensar independientemente y resistir cualquier manipulación

También, dentro del ámbito europeo, una de las contribuciones con rango institucional que en materia de la enseñanza de la Historia se han presentado en recientes fechas es el proyecto intergubernamental denominado *Shared histories for a Europe without dividing lines* (2014) realizado por el propio Consejo de Europa. De él surgieron una serie de documentos que, a modo de libro, detallan las ideas básicas que como orientación en esta materia propone el Consejo de Europa. El proyecto nació con una idea clara: presentar un enfoque de la historia de Europa distinto del tradicional basado en los nacionalismos de los estados. Uno de sus *leitmotivs* es la defensa de la paz y de la

convivencia entre los países que constituyen la Unión Europea; es interesante recordar que justo cuando concluye el proyecto se conmemoraba los cien años del comienzo de la I Guerra Mundial, razón que sirvió de estímulo para el desarrollo de un enfoque didáctico que incentivara la unión pacífica entre los países y el rechazo de las diferencias que antaño representaban los antiguos nacionalismos.

En definitiva, el Consejo de Europa se inclinó claramente por una enseñanza de la Historia desde un marcado carácter social, dejando claro su propia idea de lo que representa su enseñanza, en particular a la gente joven¹⁷. Así, en palabras del Consejo de Europa: “el conocimiento histórico y su comprensión ayuda a desarrollar ciertas habilidades, como el pensamiento crítico, desarrollar una mente abierta y alcanzar conclusiones independientes y tolerantes, ya sean de los tipos transversal o genérico” (*Shared histories for a Europe without dividing lines*, 2014, p.5). Su propuesta, como se ha indicado, va dirigida a la gente joven, a su preparación para un presente multicultural, globalizado, enfatizando los valores democráticos en una comunidad que comparte idiomas y religiones distintos no únicamente dentro del ámbito europeo, sino en todo el globo. De los documentos que resultaron del proyecto se desprende un enfoque claro en la línea con lo expuesto por el grupo Proyecto Euroclio (2012) y los trabajos del *New Curricula In a Post National World* o de Nussbaum. Para el Consejo de Europa la enseñanza de la Historia, en este milenio, debe contemplar estos principios (*Shared histories for a Europe without dividing lines*, 2014):

- La Historia debe servir para unir al pueblo, y no para dividirlo
- La Historia debe de ser una herramienta para la paz, para la reconciliación, la tolerancia y la comprensión en lo relativo a la migración o a la inmigración
- La Historia debe ser reflejada en toda su complejidad, sin crear imágenes de un enemigo
- La Historia debe mostrar la multiperspectividad y presentar diferentes puntos de vista
- La Historia debe servir para eliminar prejuicios y estereotipos
- La Historia debe contemplar métodos innovadores basados en el diálogo

¹⁷ A la pregunta que se plantea ¿qué hace que la enseñanza de la historia sea tan esencial en el siglo XXI? responde con que la historia da la posibilidad a las nuevas generaciones de viajar en el tiempo, además de aprender sobre el pasado, permite evaluar mejor el presente tanto desde el punto de vista de la política como de lo social (*Shared histories for a europe without dividing lines*, 2014).

- La Historia debe de jugar un importante rol en el aprendizaje de ciudadanos responsables y desarrollar el respeto por todos los tipos de diferencias en una sociedad democrática

Para su puesta en práctica, el proyecto se centró en aspectos concretos, con la idea de involucrar a un máximo número de estados miembros, cuyos objetivos serían presentar claramente el concepto de historias compartidas. Los temas propuestos son (*Shared histories for a Europe without dividing lines*. Versión resumida en español, 2014, p.5):

- El impacto de la Revolución industrial
- El desarrollo de la educación
- Cómo se reflejan los derechos humanos en el arte
- Europa y el mundo

No obstante, antes de abordar esta nueva orientación en materia de enseñanza de la Historia basada en su aspecto social, conviene centrar su definición. La historia social es aquella que habla de la familia, de las formas de organización de la población, del trabajo, de la perspectiva de género, de la vida cotidiana, del mundo rural y urbano, de la interculturalidad, de las migraciones y de la violencia en todas sus vertientes (Gómez y Miralles, 2013)¹⁸. Fue en los años 70, por la influencia de la Escuela de los Annales, cuando la historia de la vida cotidiana rompe con las tendencias anteriores (Gómez y Miralles, 2013). Desde los años 1980, los historiadores marcaron un giro significativo a lo hasta la fecha establecido; frente a las visiones estructuralistas, aparece la historia de la familia, la historia de la mujer, la historia desde abajo, la sexualidad, la prostitución, la marginación o la pobreza (Burke, 2003 en Gómez y Miralles, 2013)¹⁹. En este punto, aparecen las microhistorias, como un estudio más profundo de la historia, como resultado de la anteposición del individuo frente a las estructuras; el hombre y sus vivencias marcará el camino del historiador (Miralles *et al.*, 2011 en Gómez y Miralles, 2013). En pleno Postmodernismo, la historia social gana espacio: la pobreza o la cultura popular está apoyada en la dimensión antropológica (Santana, 2006; Bolufer, 2001; Martínez, 2007, en

¹⁸ La historia social surge en el siglo XIX como alternativa a la historia de los grandes personajes y hechos heroicos, pero será en torno a 1945 cuando alcanza su momento álgido con la aparición de nuevas tendencias historiográficas dirigidas hacia el estudio de las estructuras sociales y las diferencias y semejanzas entre los grupos que las forman.

¹⁹ Para el desarrollo del curso, se ha tenido en cuenta estas propuestas, en particular la relativa a la historia de la mujer, o la marginación.

Gómez y Miralles, 2013). La postmodernidad trajo nuevos contenidos, pero además abrió el paso al análisis de nuevos factores sociales: la vida cotidiana —como ya se ha visto—, el vestido, la familia y la alimentación o cuestiones como el matrimonio, el envejecimiento, la dependencia, etc. (Pagès y Santisteban 2010 en Gómez y Miralles, 2013). Al hilo de lo expuesto, los autores plantean estos beneficios que aporta la inclusión del enfoque social en las aulas de historia:

- Fomenta el pensamiento crítico y desarrolla los valores cívicos
- Ayuda a potenciar la participación activa y democrática en los discentes (Santisteban y Pagès 2007 en Gómez y Miralles, 2013)
- Desarrolla actitudes de aceptación de la alteridad: la tolerancia, el respeto, la empatía, la ausencia de rechazo sistemático a nada ni a nadie

Por todo ello, una correcta enseñanza social de la Historia debe girar en torno al análisis de las formas de relación, organización y reproducción social, claves para entender las estructuras y evolución de las sociedades y sus procesos de cambio (Gómez y Miralles, 2013).

1.3.2 Metodología de la historia social

Hasta ahora se ha visto el enfoque para una didáctica renovada de la Historia que se aparta del canon clásico y que se dirige más a lo social y a la búsqueda de la formación del individuo como miembro de la colectividad humana. No obstante, para la aplicación de este nuevo enfoque hace falta una metodología también renovada, que permita una nueva perspectiva en la enseñanza de la Historia y que suponga la transformación de los métodos de aprendizaje previos (Prats y Santacana, en Gómez y Miralles, 2013). Este método, como indican Carretero y Montanero, debe estar orientado a reflexionar en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”, pero analizando diferentes regímenes de comprensión que abran el enfoque desde *la mirada del otro* a la *mirada hacia el otro* (Carretero y Montanero, 2008, p.134). Por lo tanto, desde esta nueva perspectiva, conviene sentar las bases de una nueva forma de entender la didáctica de la historia desde sus distintas variables, cuyo fundamento inicial se podría fijar en la misma concepción de la palabra *historia*. Si buscamos la etimología de la palabra de origen griego Historia, la *Magistra Vitae* de Cicerón, encontraremos que su significado es ‘preguntar o inquirir’. Se dice que el primero en usarla fue Heródoto, en el siglo V a. C. El conocido

como el padre de la historia, con la idea de hacer un estudio sobre las Guerras Médicas, viajó por el Egeo preguntando a los habitantes de aquellos lugares sobre sus costumbres y tradiciones. En definitiva, lo que hizo Heródoto es realizar una investigación.

Por esta razón se entiende que la historia es investigar a través de las evidencias, como hizo Heródoto, con la intención de dar respuesta a una o a varias preguntas de investigación. En clase, será el alumno quien desarrolle esa investigación, punto clave este, ya que no se trata de que el docente imparta unos conocimientos, sino que sean los propios discentes los que descubran la respuesta, siguiendo las bases constructivistas relativas al aprendizaje significativo (Kitson *et al.*, 2015). Esta investigación puede llevarse a cabo en sucesivas clases y siempre recomendaremos que se haga en modo grupal. Por otro lado, se podrían definir las evidencias —o fuentes— como testimonios de los “informantes” (que pueden ser: objetos, edificios, imágenes, etc.) que fueron testigos de los contenidos que se estudian. Las fuentes deben ser contrastadas con otras de otros lugares ya conocidas; son pistas que por comparación con las fuentes estudiadas, permiten ubicarlas, datarlas o simplemente contrastarlas (Prats, 2001). Como se constata, el discente tiene que aprender a evaluar críticamente estas fuentes. No obstante, cabe preguntarse qué planteamientos de partida se deben tener en cuenta para trabajar correctamente con las evidencias y la consiguiente investigación.

En primer lugar, como ya se ha planteado, el discente debe reflexionar críticamente sobre las cuestiones históricas y poner en duda las evidencias, es decir, las fuentes, que sustentan el hecho histórico (esto se desarrollará más adelante, cuando se trate la situación-problema). Por tal motivo, Kitson *et al.* (2015) proponen unas premisas a seguir para plantear una investigación, partiendo de las fuentes disponibles:

- La investigación debe de partir de una pregunta
- Los alumnos son los que deben de hallar la respuesta a esta pregunta, siguiendo un modelo constructivista (descubrimiento por investigación)
- Una buena pregunta, que puede ser evidentemente planteada por el docente, debe de tener “meollo” y “rigor”
 - o Una buena pregunta de investigación debe captar el interés y la imaginación de los discentes
 - o La pregunta debe situar el concepto, proceso histórico o pensamiento en el primer plano de los alumnos

- La pregunta debe conducir a una actividad que debe ser tangible, animada, significativa y entretenida

Para analizar estas evidencias los autores proponen que el discente evalúe estas evidencias mediante unas preguntas, a saber:

- ¿Qué puede(n) decirnos... sobre...?
- ¿Podemos estar seguros de que...?
- ¿Por qué es difícil decir...?
- ¿Cuánto puede(n) decirnos... sobre...?

Los mismos autores recomiendan establecer un punto de partida; por ejemplo, el tiempo, el lugar y el contexto en que se desarrolló el hecho concreto. Tras esta propuesta inicial, es el momento de plantear la pregunta de investigación que dirigirá al discente a construir una explicación del pasado. No obstante esta investigación —que conduce a la comprensión del hecho histórico— debe realizarse desde la perspectiva del pensamiento histórico, que se verá seguidamente.

1.3.2.1 La reflexión en el aprendizaje histórico

Sin ser nuevo, el concepto de *pensamiento histórico* ha cobrado últimamente gran importancia de la mano de autores como, Carretero (2008), Santisteban (2010), Prats y Santacana (2011) o Seixas y Norton (2013) entre otros, frente al tradicional método memorístico de enseñar la historia. Este concepto parte de la premisa de que para comprender la historia hay que pensar históricamente, dejando a un lado, como decimos, la mera memorización de nombres, hechos o fechas. Mediante el pensamiento histórico se interpreta el pasado a través de la evaluación y la crítica de las evidencias (como fuentes de información) y aplicando los procesos mentales propios de la comprensión histórica; por ejemplo, para Seixas y Norton (2013) el pensamiento histórico suministra al discente la posibilidad de pensar más allá de la inmediatez, a comprender las interacciones existentes entre los contextos sociales, económicos, etc. y los personajes implicados.

Para Arteaga y Camargo (2014), en relación con el uso de las fuentes como inicio del proceso del pensamiento histórico, la comprensión histórica permite al discente:

- Reconocer a la Historia como una disciplina que permite comprender procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales), así como sus relaciones con el presente
- Plantear interrogantes e hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a los procesos del pasado y sus relaciones con el presente
- Comprender de manera reflexiva el nivel de relevancia de los hechos, personajes y/o acontecimientos históricos en cuestión, a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en grupo
- Debatir, a partir de las evidencias planteadas, las diversas y quizás conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores o los testigos de los hechos

Kitson *et al.* (2015), también en relación con las fuentes, indican que pensar históricamente significa:

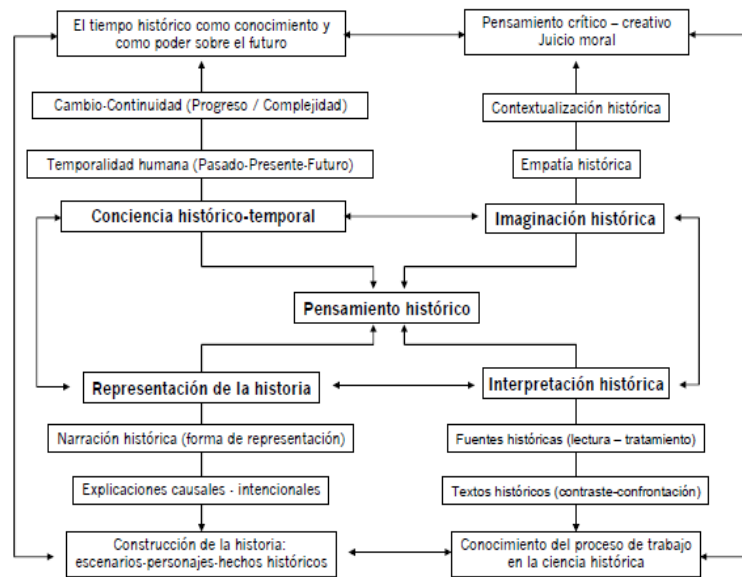
- Ser capaz de analizar fuentes del pasado contextualizándolas
- Ser capaz de seleccionar críticamente las fuentes con el fin de construir una explicación
- Comprender el estatus y las limitaciones de esas explicaciones

Además, los autores añaden que el pensamiento histórico implica a su vez:

- Comprender la naturaleza de la evidencia (que nace en el historiador)
- Comprender que las personas del pasado no eran como las actuales
- Comprender el cambio que acontece con el tiempo y su influencia en el presente
- Comprender las interpretaciones históricas

Para Santisteban (2010) mediante el pensamiento histórico se dota al discente de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que le permiten abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propio pasado, a la vez que contextualiza y juzga los hechos pasados, cuyo fin último sería servir a la ciudadanía al interpretar el mundo actual y gestionar el futuro. En este orden de ideas, el mismo autor presenta el esquema siguiente enfatizando las interrelaciones entre el pensamiento histórico y las competencias que inciden en su desarrollo, que él desglosa en cuatro (Santisteban, 2010):

- La conciencia histórico-temporal
- La representación de la Historia como la narración y la explicación del pasado y su reconstrucción
- La imaginación histórica, dividida en: empatía, contextualización, pensamiento crítico y creativo y el juicio moral
- Interpretación histórica basada en las fuentes, en la comparación de las mismas



Esquema 2. Estructura del pensamiento histórico (Fuente: Santisteban, 2010, p. 39)

El esquema se puede desglosar en:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal. Para Santisteban, la conciencia histórica ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, los que acontecen en el presente, los que podrían ser y los que se desean que fueran. Por lo tanto, mediante la conciencia histórico-temporal se relaciona el pasado con el presente y el futuro, incluyendo la prospectiva. Así el estudio del pasado se dirige a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas. En esta fase, como ejemplo de uso didáctico, se puede hacer reflexionar al discente sobre qué futuro quiere y cómo conseguirlo, incentivando su formación democrática
- Las formas de representación de la Historia. La narración es la forma representacional típica de la historia, como bien indicó Rüsen (2007). Es la trama de la historia. Para Levstik y Barton (1997 en Kitson *et al.*, 2015) la Historia es

esencialmente narración²⁰ y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser el cuento o la leyenda. Posteriormente, se deben introducir de manera progresiva, por ejemplo, el pensamiento crítico, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes o sobre los personajes históricos, etc. Como afirma Plá (2005 en Santisteban, 2010) la enseñanza de la Historia debe conseguir que el alumno realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación

- La imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo. La imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica (Santisteban, 2010). Como indica el autor, no se trata de imaginación en el sentido tradicional del término, sino de dar sentido a la narración histórica; las fuentes, con frecuencia, no siguen un hilo conductor, hay vacíos que llena el historiador que infiere de las fuentes que estudia²¹. Aquí se incluye la empatía —el imaginar “cómo fue”—. Por su lado, el pensamiento crítico fortalece la enseñanza de la Historia y apoya la formación del ciudadano crítico. También se debe tener en cuenta el juicio moral, que para Santisteban (2010) es lo que se cree que debe ser o no debe ser, algo inevitable en el estudio de la historia que, además, puede servir como preparación para la vida democrática
- La interpretación de la historia a partir de las fuentes. La interpretación histórica es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos: primero, la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; segundo, la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y, por último, la comprensión del proceso de construcción de la historia (Santisteban, 2010)

²⁰ Al respecto de la narración y su relación con la Historia, en directa consonancia con lo expuesto en este epígrafe, el filósofo Julián Marías en su “España Ininteligible. Razón histórica de las Españas”, matizó que la Historia se había vuelto menos narrativa, más documental, al basarse más en los documentos. La Historia, para Julián Marías, tiende a ser una simple relación de datos geográficos, económicos, demográficos, etc., olvidándose de hablar de los personajes. Pero la mera narración tampoco basta; hay que contextualizar y dar razón al hecho de la realidad que envuelve a esos personajes, hay que interpretarlos, hay que entender su “razón vital”, (Marías, 1985, p.37) coincidiendo con White (2016).

²¹ Hayden White indicará la diferencia entre acontecimientos y hechos: “Los acontecimientos ocurren y son atestiguados más o menos adecuadamente por los registros documentales y los rastros monumentales; los hechos son contruidos conceptualmente en el pensamiento y/o figuraciones en la imaginación y tienen una existencia sólo en el pensamiento, el lenguaje o el discurso (White, 2016, p.53).

En otras palabras, el pensar históricamente no es simplemente acumular información, sino valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos (Carretero y Montanero, 2008). Por lo tanto, en el aula se debe incentivar que los alumnos adopten una actitud crítica hacia la argumentación del autor, que busquen contraargumentos o que debatan. En definitiva, lo que se plantea es realmente que el discente emule la labor de un historiador (Prats y Carretero, 2011), como un investigador, como un detective (Camino *et al.*, 1990).

Tras lo expuesto, conviene prestar atención a los recursos didácticos que dispone el docente para conseguir que el alumno aprenda a pensar históricamente. Carretero y Montanero (2008) dividen estos recursos que podemos resumirlos en dos grupos: los basados principalmente en textos orales o escritos y los que se fundamentan en información de naturaleza icónica. En el primer grupo se ubicaría la clásica explicación verbal del docente que se materializa en la descripción de los hechos, las fechas y los personajes. Las explicaciones verbales deben motivar la capacidad comprensiva de los discentes para que sean capaces de enlazar tanto las ideas como los argumentos que las sustentan. Sin embargo, una buena explicación debe proporcionar ciertos apoyos que den coherencia al discurso, que ayuden a comprender las relaciones entre las ideas, clarificando o evocando la información implícita o conocimientos previos (Sánchez *et al.*, 1994 en Carretero y Montanero, 2008).

Para una correcta comprensión del hecho histórico es necesario contextualizarlo; el docente debe proporcionar información que clarifique las intenciones de los personajes, las razones económicas, sociales, etc., que los envuelven (Carretero y Montanero, 2008). En esta línea, conviene remarcar que la participación del discente es crucial (con trabajos en grupo) y su evaluación debe basarse en ella. Por tal motivo, el docente debe plantear cuestiones tales como inferir posibles desenlaces (según los acontecimientos que se estudian) o posibles factores causales que influyeron o que justifiquen el porqué de esa influencia (Carretero y Montanero, 2008). En ese sentido, es muy recomendable plantear preguntas tales como “¿qué harías tú si fueras...?” o aquellas que evocan planteamientos comparativos entre el presente y aquel pasado.

Los textos escritos son una fuente documental de primer orden, fundamentales para la comprensión del pasado. Pueden proceder de dos tipos de fuente:

- Primarias, esto es, textos producidos en el momento de los hechos (cartas, diarios, etc.). Cuando se trabaja con este tipo de fuentes, el docente tiene que tener en cuenta que estas, frente a las secundarias, pueden presentar cierta dificultad en su comprensión, principalmente por el vocabulario usado, pero en cambio son muy útiles para trabajar el pensamiento crítico al evaluarlas y clasificarlas por su grado de imparcialidad (Carretero y Montanero, 2008)
- Secundarias, que no son contemporáneas a los sucesos que se estudian (como puede ser una evaluación, una interpretación o una síntesis de determinado acontecimiento)

No obstante, pese a que no siempre están claras las diferencias entre fuentes primarias y secundarias, en clase el discente debe aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de ellas (Santisteban, 2010). El otro gran grupo lo forman aquellos recursos icónicos, tales como el mapa geográfico, las fotografías o el arte excelente medio, en todas sus expresiones, para una primera aproximación al periodo histórico en cuestión, que además favorece la madurez intelectual —gracias a que propicia el trabajo autónomo—, desarrolla el gusto estético (Trepát, 2002 en Prats y Santacana, 2011) y permite al docente plantear cuestiones sobre la vida cotidiana, la gastronomía, la vestimentas, etc. de la sociedad del pasado.

1.3.2.2 La cognición en el aprendizaje histórico

La comprensión de la historia representa un ejercicio mental complejo; la historia tiene su propia epistemología, que debe ser enseñada si se quiere que el hecho histórico sea comprendido en su totalidad. Así pues, el discente tiene que ser consciente de cómo se aprende la historia, teniendo en cuenta qué procesos mentales concurren en el proceso de creación del conocimiento histórico.

En relación con el razonamiento anterior, la dificultad de la enseñanza de la Historia responde a que para comprenderla no baste únicamente con la mera transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, todo ello ubicado en el espacio y en el tiempo, sino que además se tiene que tener en cuenta, para su correcta comprensión, unas representaciones mentales, como ya se ha señalado anteriormente, que permitan al discente

asimilar el hecho histórico. En lo relativo a las habilidades del pensamiento o competencias intelectuales involucradas en el aprendizaje se pueden plantear las siguientes:

- Evaluar las evidencias e interpretaciones
- Analizar el cambio a lo largo del tiempo
- Razonar causalmente (Carretero y Montanero, 2008, p.135)

Por su lado Barriga (1998), de forma complementaria y basándose en los principios psicopedagógicos del enfoque constructivista, propone las siguientes habilidades cognitivas de dominio: noción de tiempo histórico, empatía con los agentes históricos, razonamiento relativista, explicaciones históricas y causalidad y pensamiento crítico. De forma condensada, se pueden dividir estas habilidades fundamentales en dos grupos: la capacidad de comprender el tiempo histórico razonando causalmente y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica.

Como se viene exponiendo, los eventos históricos se suelen encuadrar en una compleja red de fenómenos interconectados. Debido a ello, la tendencia típica del discente es a simplificar las explicaciones causales acerca de los fenómenos históricos priorizando, a veces, los hechos más cercanos a su tiempo o bien prestando más atención a la línea explicativa principal, despreciando las secundarias (Carretero y Montanero 2008).

Otro fenómeno bastante frecuente es la tendencia a valorar el hecho histórico desde el presente, mostrando con ello una falta de empatía histórica que imposibilita su la intelección, desde la perspectiva de ese mismo pasado (Barriga 1998). También “personificar la historia” imposibilita la aprehensión del hecho histórico (Voss y Wiler, 1997 en Carretero y Montanero, 2008), esto es, priorizar las acciones o intenciones de los individuos sin valorar otros factores o condiciones que motivan estas acciones. A este respecto, es interesante el aporte de Kitson *et al.* (2015) sobre la empatía. Para estos autores la empatía significa comprender el pasado en sus propios términos; es importante recordar que para Santisteban (2010) era imaginar “cómo fue”, mientras que para Domínguez (1986, p.2) sería imaginar pero de una “forma controlada”. Por ejemplo, para este autor comprender la decisión de Felipe II de enviar al Duque de Alba a Flandes en 1567 al mando de los Tercios, el historiador debería considerar la situación según la veía el rey, sus intenciones y los medios a su disposición para alcanzar tales fines, es decir, el historiador debería introducirse en la persona de Felipe II. No obstante, como complemento ineludible a la empatía, este historiador tiene que entender el peso que tenía

la Iglesia en el siglo XVI y por qué en aquel siglo una situación como esta, entre el rey y sus súbditos, podría conducir a una decisión de este tipo (Domínguez, 198)²². Como síntesis, al hilo de lo que indica el autor, el historiador llega a este punto de comprensión porque desarrolla un modelo mental (en sus propias palabras “un aparato conceptual”) distinto al suyo y más cercano al de Felipe II que complementa a la empatía y sin este “concepto mental”, la comprensión del pasado quedaría incompleta. Partiendo de esta premisa, es importante que el alumno comprenda que la vida de hoy en día no debe considerarse como la única normal ni posible ni siquiera deseable (Levstik y Barton, 1997 en Kitson *et al.*, 2015). La empatía tiene un papel muy importante en la construcción del conocimiento histórico, resumiendo los autores su aportación a la comprensión del hecho histórico en tres puntos:

- Respalda el uso de las pruebas
- Influye radicalmente en la evaluación de la motivación y su papel en las causas
- Permite ser más matizado y auténtico en la forma de hablar sobre el pasado

Kitson *et al.* (2015, p.105) presentan unas preguntas que se pueden plantear en clase para incentivar la comprensión empática:

- ¿Cómo debió de vivirse el hecho de...?
- ¿Qué pensaban las mujeres/hombres....?
- Si fueras un médico, ¿qué remedios recomendarías y por qué?
- ¿Por qué la iglesia medieval era tan importante...?

Como ya se ha indicado, una de las piedras de toque para la comprensión del hecho histórico es el pensamiento crítico al que Barriga (1998) presta una especial atención. La autora, en primer lugar, indica que el pensamiento crítico no es simplemente hacer que los discentes expresen su punto de vista en menoscabo del proceso mismo por el cual han llegado a esa opinión o, a su vez, de su profundidad y calidad. Y es que el pensamiento crítico es un tipo de proceso mental de alto nivel que involucra en sí mismo otras habilidades (como la deducción, categorización, emisión de juicios, etc.) no sólo

²² Lo que entronca con la idea que sobre el hecho histórico tenía Carr (1969), para el cual un hecho pasado no llega a ser un hecho histórico hasta que es reconocido como tal por los historiadores. Es decir, la Historia no es una simple acumulación de hechos objetivos ya que el historiador no capta estos hechos de forma objetiva. Por lo tanto, los hechos históricos, para el autor, provienen en gran medida de testimonios personales, lo que entran de lleno en la subjetividad (Casanova, 2013).

cognitivas, sino también las relativas a los valores, a la afectividad y a la interacción social, teniendo en cuenta, además, que no se pueden reducir a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas del contexto y del contenido (Barriga, 1998).

Al respecto, se ve como esclarecedora la definición que realiza McMillan (1987 en Barriga, 1998) por su aporte práctico. Para este autor, el pensamiento crítico involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando se justifique. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de efectuar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero, por otra parte, también requiere de la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva. Por su lado Mayer y Goodchild (1990 en Barriga, 1998), aportan una variable más cuando citan que el pensamiento crítico implica evaluar las ideas o los argumentos de los otros y los propios, esto es, incentiva el intercambio de ideas, de pareceres y opiniones. Si la idea capital es la de crear discentes reflexivos, como parte del estilo de aprendizaje, esta última aportación cobra un especial significado y qué duda cabe que en la enseñanza de la Historia el pensamiento crítico ocupa un puesto prominente.

Como colofón a lo expuesto, es interesante el aporte investigador que sobre este tema realizó en el 2005 la *Wisconsin Historical Society* en sus talleres para docentes de Historia. En la primera parte de la investigación se revisan los elementos del pensamiento crítico relacionados con la comprensión y el análisis de la evidencia histórica —esto incluye diez folletos que pueden ser rápidamente adaptados para su uso en clase, así como un conjunto de herramientas técnicas para fomentar el pensamiento crítico y una guía para su evaluación—. La segunda parte del manual presenta veinte tipos de modelos de lecciones, cada una de los cuales se centran en un único documento disponible en la web de la Sociedad (Michael *et al.*, 2005)²³.

En relación a los estudios de campo, la situación es diferente. Pese a su importancia, como indica Barriga (1998), no hay grandes investigaciones sobre el impacto del uso del pensamiento crítico en el aula, quizás porque se considera este como el mero punto de vista del discente. A modo de ejemplo de aplicación del pensamiento crítico en un

²³ Disponible en: <http://www.wisconsinhistory.org/pdfs/lessons/EDU-History-and-Critical-Thinking-Handbook.pdf>

aula de Historia, citaremos la siguiente investigación realizada por Savich (2009). Este estudio fue realizado en un instituto de Michigan en 2009, con ciento cincuenta estudiantes de origen hispano con bajos resultados académicos. La materia era la Historia de los Estados Unidos y el objetivo era analizar si el uso del pensamiento crítico en clase motivaría a los alumnos y les permitiría comprender mejor la asignatura. El punto de partida fijado fue el currículo marco que en materia de historia propone el Estado de Michigan, cuya política educativa está muy focalizada en el pensamiento crítico. Dadas estas condiciones iniciales, el planteamiento metodológico de investigación se basó en la Taxonomía de Bloom, con su división en niveles de dificultad cognitiva, que se puso en práctica a través del aprendizaje cooperativo, clases en puzle (*jigsaw approach*), búsqueda de evidencias y la dramatización (*role play*). Partiendo de las consideraciones anteriores, las tareas se diseñaron con un doble objetivo: las destinadas a motivar que los discentes evaluaran diferentes puntos de vista o perspectivas y las que permitían examinar múltiples textos, analizar argumentos y desarrollar puntos de vista críticos para, posteriormente, poder juzgar, evaluar y sintetizar la información. Las tareas desarrolladas fueron, además, desarrolladas con la idea de relacionar la Historia con la vida de los alumnos.

Las conclusiones del estudio fueron esperanzadoras puesto que, tras el análisis de los resultados, se comprobó que los discentes eran más capaces de encontrar un correcto significado de la Historia cuando se la relaciona con su propia vida. La experiencia demostró, en síntesis, que los discentes desarrollaban la empatía, la simpatía y la capacidad de ver la complejidad que implica juzgar el hecho histórico desde la perspectiva y partiendo de distintos puntos de vista.

1.3.2.3 El método en el aprendizaje histórico

Partiendo del objetivo principal que motiva la presente tesis, en este subepígrafe se expondrán aquellas metodologías, con sus formatos prácticos, relativas a la enseñanza de la Historia. Estas propuestas inspirarán el diseño del curso y conformarán su cuerpo metodológico aplicado a la enseñanza de la Historia de España desde los supuestos cognitivos que promueven estrategias tales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico como medio para comprender el hecho histórico. Esta base metodológica que ahora se presenta es perfectamente compatible con los enfoques integrados contenido-lengua extranjera que se verán en el siguiente capítulo, puesto que parten también de estos supuestos para la construcción del conocimiento.

La metodología es la base de cualquier propuesta didáctica, puesto que representa la forma de proceder de acuerdo con un plan (Prats y Santacana, 2011). Es decir, es el método el que define la forma de proceder según un procedimiento preconcebido. Con el método se organiza los temas, las actividades, la evaluación e incluso la gestión social en el aula; en definitiva, se define el camino para llegar a una meta (Quinquer, 2004). Todo lo expuesto en los epígrafes anteriores tiene que organizarse partiendo de un método que, como también se ha visto, si de la enseñanza de la Historia se trata debe de definirse partiendo de las necesidades didácticas que esta materia exige teniendo en cuenta sus características propias, tanto desde el punto de vista del conocimiento de la materia (con su léxico propio, valoración de fuentes, etc.) como del factor cognitivo (cómo aprender a aprender historia).

Partiendo de estas premisas iniciales, podemos indicar que en el campo de la enseñanza de la Historia se definen dos grandes tipos de métodos: el expositivo y el aprendizaje por descubrimiento —sin olvidar la más que posible tendencia actual al eclecticismo (Prats y Santacana, 2011)—. El primero hace referencia al método clásico, el de la clase magistral, en donde el alumno es el receptor pasivo de una serie de información suministrada por el docente que asume el papel de agente activo, como director de la clase. Huelga decir que es el más clásico de los métodos usados en la enseñanza de la historia, pero también el menos recomendable, al menos en su estado digamos “puro”. El docente tras su exposición usa la pregunta como método evaluativo; según la respuesta, sabrá si el discente ha entendido la explicación. Para tal fin, puede usar textos, mapas o cualquier otro medio para apoyar su disertación, incluso puede adaptar la clase para hacerla más interesante, pero, en el fondo, lo que se le pide es que memorice. Pese a los inconvenientes que presenta el primer método, lo cierto es que es viable su uso siempre y cuando se abra hacia la participación, como indica Quinquer (2004).

El segundo método hace, en cambio, al discente el centro de la actividad, relegando al docente a un mero mediador el cual posibilita la tarea que se desarrollará mediante el trabajo individual o, más frecuentemente, mediante el grupal. En el método por descubrimiento —o indagativo—, de corte constructivista, el discente descubre, deduce y elabora él mismo explicaciones históricas. Este método, su idea, no es otra que permitir que el aprendiente reordene, reelabore y procese la información adaptándose a su propio esquema cognitivo (Prats y Santacana, 2011). Además, es el que mejor se adecúa a la diversidad de perfiles psicológicos del alumnado (Tribó, 2005). El punto de apoyo de este

método indagativo es la resolución de problemas, pero considerando unos factores que marcan su buen uso en clase. Prats y Santacana (2011) indican cuatro puntos que influyen en un correcto planteamiento de este método, a saber:

- La cantidad, complejidad y grado de la organización de los datos proporcionados
- El contexto en que se inscriben estos datos y su relación con conceptos que el discente ya tenga más o menos estructurado; hay que tener presente el axioma que reza: “siempre se aprende sobre aquello que ya se sabe”
- Las capacidades cognitivas del discente, su formación y, sobre todo, la actitud. En este método, si no hay actitud positiva, no hay aprendizaje
- La adecuación de los conceptos por aprender según las capacidades del discente. No todos tienen las mismas capacidades a la misma edad

Los mismos autores presentan una lista de formatos prácticos para trabajar esta metodología, dejando la puerta abierta a otros, pero siempre teniendo en cuenta que en este método es clave considerar la selección de contenidos, la adecuada secuenciación de éstos y el progresivo planteamiento de retos y soluciones de problemas que indagar y resolver (Prats y Santacana, 2011):

- a) Situación-problema. A partir de una pregunta y una exposición de una situación dada se plantea la resolución de cuestiones que el alumno debe dilucidar
- b) Estudio de caso único. Se trata de partir de un tema muy acotado y con suficientes datos aprehensibles y analizables que permiten recomponer una explicación
- c) Trabajo por proyectos. Se trata de ofrecer la posibilidad de realizar una “investigación” que construya un informe partiendo de un tema que desarrollar con pautas adecuadas de planificación, estrategias de observación de la información y preesquemas de redacción
- d) Juegos de simulación. Se plantean estrategias de resolución de problemas en la forma de juego. Esta orientación debe ser considerada con atención por parte de los docente, sobre todo por la proliferación e implementación de juegos “históricos” multimedia e interactivos que proliferan en el mercado
- e) Dramatizaciones o simulaciones (o *role play*) Son una actividad clásica que, en los últimos tiempos, se ha convertido en la realización de reportajes en vídeo o representaciones dramatizadas en las que los discentes debe ocupar el lugar de los personajes históricos

Con referencia a lo anterior, merece una especial atención tanto el punto relativo a la *situación-problema* como el estudio de caso, por sus diferencias con respecto a la metodología basada en la exposición. El concepto situación-problema ha sido estudiado por Dalongeville (2003) desde el punto de vista del Constructivismo y su aplicación en la Didáctica de la Historia²⁴. Dalongeville (2003) cita los trabajos de Giordan y De Vecchi (1978 en Dalongeville, 2003) y su teoría sobre la construcción del saber. Para estos autores los discentes no son páginas en blanco, sino que traen representaciones consigo, ya sean representaciones del tipo individual o social.

Estas representaciones se pueden presentar como dificultades para construir nuevo conocimiento, puesto que en el fondo reproducen estereotipos, ideas o creencias que el discente tiene de un determinado hecho histórico. Para ejemplificar tales consideraciones, se expone seguidamente la secuencia que conduce al discente a la construcción del nuevo conocimiento, partiendo del concepto situación-problema:

- a) Emergencia de las representaciones, toma de conciencia, por parte del sujeto, de las representaciones que ya tiene
- b) Confrontación con una situación-problema que contribuya ampliamente a poner en tela de juicio las representaciones del sujeto-discente
- c) Destrucción o reconstrucción de nuevas representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas
- d) Metacognición de los procesos que el sujeto individualmente y en grupo ha puesto en práctica desde el principio del enfoque pedagógico (Giordan y De Vecchi, 1978 en Dalongeville, 2003, p.5)

En definitiva, se habla del equilibrio-desequilibrio inicial, para posteriormente desembocar en un nuevo equilibrio, como constructor de conocimiento (Coll *et al.*, 1998). Por lo tanto, el docente tiene que incentivar en clase situaciones que induzcan al discente a plantearse nuevas representaciones que pongan en duda o no, según sea el caso, las que ya tiene, lo que llama Dalongeville (2003, p.5) “disonancia cognitiva”.

Llegado este punto, conviene precisar en qué ayuda la situación-problema en clase de Historia. Básicamente a confrontar los distintos puntos de vista de los discentes con la

²⁴ Al Constructivismo se le debe su aporte a la didáctica de la historia; el surgimiento de conceptos como el espacio, el tiempo, la causalidad, el azar, la relación y la explicación de cómo se pasa de un estadio a otro, han representado un gran aporte a la disciplina (Tribó, 2005).

finalidad de crear conocimiento nuevo, que en el fondo es lo que hace el historiador. Como ya se ha comentado, la historia, justamente esa es su dificultad epistemológica, no está constituida por un solo punto de vista (como ya indicó Carr [1961] cuando remarcaba la dificultad de alcanzar la objetividad perfecta). Pero, además hay que tener presente que esta pluralidad de puntos de vista es riqueza, una verdadera fuente de conocimiento para el discente y que en una situación-problema, esa pluralidad es, al mismo tiempo, motor y obstáculo que hay que salvar (Dalongeville, 2003). De esta manera, con la aplicación de una situación-problema la clase de Historia se convierte en un laboratorio en donde se plantean problemas que deben ser resueltos a partir de la evaluación de la multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo de un hecho histórico (Prats y Santacana, 2011).

El siguiente punto es el *estudio de caso*, el cual plantea un extraordinario campo de actuación didáctica dando excelentes posibilidades de trabajo, aunque no debe ser la única forma de presentar el contenido. Sobre los tipos de actividades —o experimentos— que responden a la tipología del estudio de caso, Prats y Santacana (2011) plantean estas propuestas, que se presentan seguidamente de forma sucinta:

- a) Las dirigidas a aprender a formular hipótesis
 - Partiendo de un problema, inicialmente sencillo, se plantea unas hipótesis las cuales deben ser demostrables o rechazables según las fuentes que se dispongan
- b) Las dirigidas a clasificar fuentes históricas
 - Hay que poner al alcance del discente todo tipo de fuentes: orales, escritas, iconográficas o materiales
- c) Las dirigidas a aprender a analizar la credibilidad de las fuentes
 - Si se parte de fuentes escritas, hay que incentivar la lectura indagativa. Por ejemplo, si se usa una fuente iconográfica, por ejemplo una pintura, se debe plantear preguntas tales como: “¿qué vemos en el cuadro?” “¿qué representan los personajes que aparecen en él?” “¿qué hacen?” etc. A la hora de analizar su credibilidad hay que analizar todas las fuentes de forma global, planteando distintos enfoques sobre el mismo tema. Si se parte de un texto, se intentará averiguar las condiciones en las que se elaboró y qué relación tiene el autor con el hecho, es decir, hay que tener en cuenta qué relación tiene con el hecho y cómo lo relata
- d) Las dirigidas al aprendizaje de la causalidad

- Enfocar el problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causa-efecto, teniendo en cuenta que un acontecimiento puede tener más de una causa y más de una consecuencia. Además, puede ser que el hecho tenga consecuencias a corto plazo, a largo plazo, directas o indirectas. Las tareas responden a preguntas tales como: “¿Por qué pasó esto?” “¿Quién fue el responsable?” El resultado debe de ser la elaboración de una teoría explicativa
- e) Las dirigidas a iniciarse en la explicación histórica
 - Como ya se ha señalado en lo relativo a la situación-problema

1.4 Conclusiones

A través del canon histórico los estados han inculcado el hecho diferencial entre las naciones mediante el nacionalismo excluyente. Con él, la Historia es un catálogo positivista jalonado de hechos gloriosos y de grandes personajes, para que un discente pasivo aprenda y recite de memoria sin tener en cuenta las habilidades cognitivas necesarias para comprender la complejidad del hecho histórico. Frente a este planteamiento en los años 70, en Gran Bretaña, aparece una corriente pedagógica que vendrá a aportar un nuevo enfoque a la enseñanza de la Historia. Con este nuevo paradigma, el canon retrocede y gana terreno la historia social bajo la influencia de la Escuela de los Annales. La historia se acerca al discente quien ya no tiene que memorizar sino comprender pensando históricamente (o lo que es lo mismo: convertir la información en conocimiento).

En este capítulo se ha expuesto que la historia como asignatura tiene un valor capital en la educación del presente y del futuro de la juventud, al representar un excelente medio para incentivar el conocimiento de la otredad y para formar a mejores ciudadanos (más participativos, más democráticos y más reflexivos), en un mundo globalizado. Esta nueva enseñanza de la Historia se complementa con otras ramas del saber, materias que le imprimen una perspectiva holística y dan sentido a los acontecimientos de un pasado siempre complejo, como por ejemplo la Geografía, la Economía, la Política o el Ecologismo humanista o reconceptualista (Tribó, 2005). Partiendo de esta premisa, una buena didáctica de la historia debe contemplar la integración de varios métodos; desde el aprendizaje verbal significativo al aprendizaje por descubrimiento (Tribó, 2005). El discente ahora investiga, reflexiona y empatiza con los personajes de un pasado que se

relaciona con su presente a través de su familia, de su comunidad, de su país o como miembro de la raza humana. Como se ha expuesto en el capítulo, a través de la investigación (o resolución de un problema) el discente integra el nuevo conocimiento de una manera más duradera en su memoria comprensiva y, además, le ayuda a adquirir habilidades intelectuales adecuadas para construirlo de manera autónoma (Tribó, 2005), principios sobre los que se basa la metodología didáctica aplicada en el curso que verá la luz en el último capítulo.

En síntesis, el constructivismo, las habilidades cognitivas o la Psicopedagogía contribuyeron a cambiar la didáctica de la Historia, en donde los hechos, como señalamos al principio, ahora los hacen las personas más comunes, más sencillas, al hilo de lo que Brecht escribió sobre aquel obrero que al leer un libro de historia se preguntaba...

¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas? En los libros aparecen los nombres de los reyes. ¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra? Y Babilonia, destruida tantas veces, ¿quién la volvió siempre a construir? ... La gran Roma está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió? (...) (Brecht, 1935 en El Viejo Topo, s.f.).

Capítulo 2

METODOLOGÍA PARA LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDO Y LENGUA

Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí.

(Confucio, 551 a. C.- 478 a. C.)

La articulación del diseño del curso que motiva el presente trabajo se fundamenta en la integración de un contenido, la historia de España, con el español como lengua extranjera. En los siguientes epígrafes se estudiarán dos modelos característicos de lo que se llama “enfoques integrados”²⁵. Primero, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o en inglés, *Content and Language Integrated Learning* [CLIL]) y posteriormente el enfoque CBI (*Content-Based Second Language Instruction*), ambos bien consolidados en sus correspondientes ámbitos de aplicación; el primero en Europa, con el foco puesto en el proyecto político de unir social y económicamente los estados miembros de la Unión Europea a través de políticas educativas que incentivan el bilingüismo y el segundo en los EE.UU. y Canadá, ambos países con la necesidad de integrar comunidades con lenguas distintas, como es el inglés y el francés en el caso de Canadá o el español y el inglés en el caso de los EE.UU.

2.1 Antecedentes de las metodologías integradoras

Estos enfoques integradores asientan sus bases metodológicas en la revolución que devino en materia de enseñanza de idiomas en los años 70, principalmente en los EE.UU., cuando vieron la luz distintos modelos y enfoques educativos²⁶ basados en una serie de trabajos de investigación sobre la adquisición de segundas lenguas. Entre estos trabajos destacan de forma significativa el Enfoque Natural (Krashen y Terrel, 1983) y el Enfoque Comunicativo (Candlin, 1981 y Widdowson, 1983). Con respecto a los fundamentos metodológicos, cabe destacar que ambos modelos se caracterizaban por incentivar en clase la comunicación, como la función más importante de la lengua, al priorizar el significado

²⁵ Entendiéndose como aquellos dirigidos a la enseñanza de cualquier materia curricular utilizando para ello una lengua extranjera (L2).

²⁶ Stern citará tres grandes innovaciones de esta época en materia de didáctica de segundas lenguas: las relativas a los propios métodos de enseñanza de idiomas, las relacionadas con la ciencia del lenguaje, y por último los avances tecnológicos, como la aparición del cassette (Stern, 1992).

que se convertía en el centro de atención, frente a la forma. A su vez y paralelamente a estos avances en la didáctica de segundas lenguas, es importante destacar la importancia que cobraron tanto las teorías cognitivas —con su foco puesto en la investigación de cómo el cerebro piensa y aprende— como los cursos de lenguas extranjeras con fines específicos, enfocados al dominio de la comunicación especializada para profesionales de distintos contextos laborales o académicos.

Estos enfoques integrados, como indica Stern (1992), de base comunicativa, vieron la luz en Canadá a través de las investigaciones en materia de bilingüismo de los años 60, consolidándose como un modelo pedagógico en los programas educativos en las décadas posteriores²⁷. Estas vías de abordaje pedagógico se caracterizaban por dar una gran importancia a la contextualización, partiendo de la premisa de que se aprende más fácilmente el significado de una palabra si se contextualiza. A este respecto, Freeman y Freeman (2008) lo explican con un simple ejemplo cuando indican que es más natural hablar sobre la hipotenusa de un triángulo si se está estudiando geometría. Se entiende así, que las matemáticas son el contexto natural de esta palabra, contexto, además, que servirá de estímulo a los discentes para aprender nuevas palabras estableciendo relaciones directas o indirectas con otras, como triángulo o ángulo, por ejemplo. Sobre la base de estas consideraciones, en síntesis, las características de los enfoques integrados se podrían desglosar en los siguientes puntos:

- Le dan importancia al desarrollo de las destrezas comunicativas y productivas
- Desarrollan con especial énfasis la fluidez, con atención especial al significado frente a la forma
- Muestran un carácter realista, auténtico y genuino de las situaciones de aprendizaje, en la mayoría de los casos, gracias al uso de materiales auténticos o adaptados según las necesidades del grupo
- Decidido uso del enfoque por tareas en clase

²⁷ Para Stern, en este tipo de programas, el centro de atención estaba no en la lengua *per se*, sino en experimentar esa lengua de forma natural, a través de un contenido curricular, que en este caso cobra mayor protagonismo que la propia lengua: “Take care of the content and let language take care of itself” (Stern, 1992, p.12).

Otro factor característico de estos enfoques es la importancia que tuvo en su formación el enfoque humanista. Fundamentándose en los avances en materia de psicología educativa, los enfoques humanistas prestan atención al discente con el objetivo de formarlo íntegramente —tanto en lo afectivo como en lo racional— minimizando la ansiedad y reforzando su confianza. Así, a diferencia de los enfoques o métodos anteriores, el alumno cobra un especial protagonismo en clase. En síntesis, con referencia a lo anterior, los aspectos que debe tener en cuenta un docente que siga un enfoque humanista son los siguientes:

Crear un sentimiento de pertenencia a un grupo, hacer que el tema sea relevante para el aprendiente, desarrollar la identidad personal, estimular la autoestima, minimizar la crítica, animar la creatividad, desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje, estimular la iniciación al aprendizaje por parte del aprendiente, permitir la negociación, estimular la autoevaluación, etc. (CVC, s.f.).

Para finalizar y como se ha citado al principio, una fuente de experiencia para estos enfoques fue la proporcionada por los cursos de idiomas con fines específicos (LFE) que surgen a finales de los años 60. Estos cursos, también basados en los enfoques comunicativos, integran un contenido y una L2, con el objetivo de satisfacer las necesidades comunicativas concretas del discente, a través de temas o tópicos. Básicamente este tipo de cursos se dirigen a aquellos estudiantes que cursan alguna carrera fuera de su país —por ejemplo a través de los programas Erasmus— y que necesitan apoyo lingüístico tanto en su actividad académica como en el aspecto social durante su estancia en el extranjero²⁸. Hechas las consideraciones anteriores, pasamos ahora a desarrollar los postulados sobre los que se asientan ambos enfoques.

2.2 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE): origen y metodología

El enfoque AICLE nace como respuesta a las necesidades educativas en materia de aprendizaje de lenguas que motiva la nueva realidad política, económica y cultural de un mundo globalizado.

²⁸ Como indican Gil y Llorián (1999), el discente que realiza un curso universitario en el extranjero, tiene unas necesidades concretas: por ejemplo, entender los discursos orales en clase, tomar notas e interpretarlas o leer los textos de la materia, e incluso redactarlos llegado el caso. En lo relativo a la destreza oral, el discente debe de ser capaz de participar en debates, o expresarse en público. A su vez, el alumno tiene que saber desenvolverse en situaciones burocráticas de la vida cotidiana o poderse relacionar socialmente con sus compañeros en contextos diversos. El ámbito de actuación de estos cursos es ciertamente muy específico: negocios, periodismo, turismo, etc. Como ejemplo, se puede citar el trabajo sobre el español para fines específicos en la Medicina de Mendoza (2006).

En ese mismo sentido, Moujaes indica:

Globalization, new technology, and changing social patterns have significantly disrupted the education sector over the past decade. National education systems have scrambled to respond to these shifts, which are likely to increase in the future (Moujaes, 2012 en Marsh, 2012, p.478).

En este nuevo contexto, los modelos educativos orientados hacia enfoques integrados, como es el caso del AICLE, cobran una especial importancia, como así indica Smala cuando habla del contexto educativo australiano:

As part of ongoing discussions about the validity of second language teaching in Australia and a current of their contribution to whole school practices and the preparation of Australian students as global citizens of tomorrow. In a global research context, bilingual immersion programs are usually seen as the sites for integrated language and content learning (Smala, 2009, p.1).

Por su lado Dalton-Puffer (2011) define el enfoque AICLE como un enfoque educativo mediante el cual un contenido curricular se enseña por medio de un idioma extranjero, por lo general a los discentes que participan de alguna forma en la enseñanza general en los niveles primario, secundario o universitario. Será así, en el contexto europeo con sus características económicas concretas propiciadas por un mercado único, donde el modelo de enseñanza de una lengua extranjera mediante un contenido tuvo un fuerte apoyo institucional. A este respecto, uno de los primeros textos fundamentales en la cooperación europea en materia de enseñanza bilingüe es la Resolución del Consejo de Europa del 31 de marzo de 1995 en donde ya se hace referencia al fomento de métodos innovadores y, en particular, a “la enseñanza de una lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe de asignaturas distintas de las lenguas” (Consejo de Europa, 1995, p.3). Este documento es importante por dos razones: por un lado plantea la necesidad de educar en idiomas y, por otro, establece las bases para un modelo educativo innovador al proponer enfoques que integren la lengua extranjera con un contenido, frente a modelos anteriores en donde se estudiaba el idioma de forma independiente.

La Comisión Europea, en su Libro Blanco (1995) - *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, (*Teaching and Learning – Towards the Learning Society*), se decantó decididamente por los enfoques educativos más abiertos y flexibles que incentivarán la movilidad entre los trabajadores, recomendando, a su vez, la búsqueda de ideas innovadoras; por ejemplo, al manifestar que: “(...) incluso podría discutirse que los

alumnos de educación secundaria estudiasen ciertas materias en la primera lengua extranjera, como en el caso de las Escuelas Europeas” (Libro Blanco, 1995, p.10).

Años después, como ayuda a la formación en segundas lenguas y con el propósito de convertirse en la guía para cualquier docente de idiomas, ve la luz el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* de 2002, cuya propuesta en materia de enseñanza de lenguas se puede sintetizar de esta manera:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. (MCER, 2001, p. 23) (...) Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales (...). Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria (MCER, 2002, p.18).

Por las consideraciones anteriores, el aporte del MCER es notable, con su apuesta inequívoca por la movilidad internacional y por la cultura. También en el 2001, como propuesta de aplicación del MCER, aparece el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), cuya implementación se hará de forma sucesiva durante los años siguientes, con el que comparte el interés por el factor intercultural en la enseñanza de lenguas dentro del marco europeo. Sus objetivos básicos se pueden sintetizar en estos cuatro puntos (Conde, 2004):

- Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo
- Facilitar la movilidad entre los ciudadanos, así como el intercambio de ideas
- Desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes
- Promover el plurilingüismo

En años posteriores, la propuesta didáctica en materia de enseñanza de segundas lenguas basada en los enfoques integrados se ve definitivamente respaldada por la aparición de sucesivos informes y estudios dentro del ámbito europeo. Por ejemplo, es el caso del informe Eurydice (2006) desarrollado por la Comisión Europea de información sobre la educación en Europa, que estableció el modelo AICLE como propuesta metodológica.

Como el mismo informe indica:

The debate on CLIL is very much alive. Fresh initiatives to promote this still novel methodological approach will be undertaken in the years ahead, probably within the next generation of education and training programmers for 2007-2013 (Eurydice, 2006 en Marsh, 2012, p.7).

En el informe Eurydice de 2012 ya se constató, a la luz de las diversas investigaciones llevadas a cabo, la creciente implementación de este enfoque en toda Europa con buenos resultados. Como ejemplo, destaca la realizada por Lasagabaster (2008), en la que el autor justifica el uso del enfoque AICLE al representar una ventaja frente a los enfoques tradicionales de enseñanza de idiomas extranjeros, consignando, incluso, como en algunos casos los alumnos que participan en un curso desarrollado bajo este enfoque superan a sus compañeros —principalmente en el desarrollo de la destreza oral— a los que se les aplica, en cambio, una metodología tradicional (Badertscher, 2009 y Heine, 2008, en Meyer 2010)²⁹. A este respecto, no son pocos los autores que consideran el enfoque AICLE como un buen vehículo para aprender una lengua extranjera (Gass y Mackey, 2007; Krashen, 1985; Krashen y Terrell, 2000, en Dallinger, *et al.*, 2015). No obstante, también existían dudas en lo relativo al modo de integrar el contenido y la lengua vehicular. Por ejemplo, las surgidas principalmente entorno al papel que cumple el lenguaje en este tipo de enfoques y si realmente son un buen método para mejorar la competencia comunicativa del discente. Por este motivo, aparecieron diversos estudios con el objetivo de conocer qué papel juega la lengua en un curso bajo el enfoque AICLE desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, cómo influye en el aprendizaje del contenido el hecho de impartir las clases en una L2 o si mediante el enfoque AICLE los discentes mejoran su destreza comunicativa.

Uno de los estudios empíricos relativos al uso del enfoque AICLE para la enseñanza de un contenido concreto, en este caso la Historia impartida en inglés, es el llevado a cabo por Dallinger *et al.* (2015) en Alemania. Este estudio, sobre 1 806 alumnos de octavo grado, mostró que el enfoque AICLE mejoró la comprensión auditiva del inglés, aunque no, en cambio, una mejora del inglés general, comparado con las clases en las que no se aplicaba este enfoque. Sobre el aprendizaje del contenido, la asignatura de Historia, el estudio reflejó pocas diferencias entre los grupos a los que se les impartió un curso

²⁹ Es importante también citar la recomendación de Byram (2000) sobre el uso del AICLE como medio para el desarrollo de la interculturalidad, asunto que se verá en profundidad en el capítulo relativo al diseño del programa de un curso.

basado en el enfoque AICLE, frente a los que no era AICLE (pese a que se reforzó las horas de clase en el grupo que seguía este enfoque) por lo que demostraría la necesidad de invertir más tiempo en el grupo al que se le aplica este enfoque para conseguir el mismo resultado que con el grupo no AICLE. También, los resultados de la investigación parecen demostrar que la dificultad de usar una L2 como lengua vehicular induce a prestar más atención a la cantidad de *input* que reciben los discentes, que necesita ser mayor para conseguir el mismo *output* si se compara con los grupos en donde no se aplica este enfoque. Esto, como indica el estudio, implicaría un problema siempre y cuando no se aumenten las horas de clase en los grupos AICLE³⁰. Pese a ello, el estudio deja abierta la posibilidad de evaluar la evolución de otras destrezas dentro de la enseñanza de la Historia, en donde el uso del enfoque AICLE sí podría presentar una ventaja clara³¹.

Más adelante y complementando el trabajo de Dallinger *et al.* (2015), cuando se estudie las características de la “lengua de aprendizaje” en el enfoque AICLE, se expondrán los trabajos de investigación de Dalton-Puffer *et al.* (2017), Alba, Vázquez y Lorenzo (2017) y Lackner (2012), siendo estos últimos especialmente significativos para el presente trabajo al tratar el tema de la integración de la Historia como contenido curricular y la lengua desde la perspectiva de las funciones discursivas.

2.3 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE): características del modelo

El tipo de enfoque que nos ocupa hunde sus raíces epistemológicas en distintas corrientes y herramientas que pasamos a enumerar a continuación.

³⁰ Pese a las ventajas del sistema bilingüe, no son pocos los expertos de nuestro país que plantean alguna objeción en su aplicación. La cuestión es si este sistema puede llegar a dividir a los discentes entre los más capacitados para seguir una clase, por ejemplo de filosofía en inglés, frente a aquellos otros que necesitarían una atención mayor del docente, o con ciertas características especiales, por ejemplo de entornos desfavorecidos, culturas distintas, etc.

https://politica.elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html

³¹ Algunos estudio previos, por ejemplo Lamsfub-Schenk (2008 en Dallinger, *et al.*, 2015) mostraron que las habilidades para considerar y evaluar un evento histórico de múltiples perspectivas, así como comprender la alteridad podría ser especialmente idóneo el uso del enfoque AICLE, por su enseñanza específica. Así, esta investigación podría apoyar la teoría de los efectos positivos que tiene la transferencia entre el aprendizaje de contenidos y lengua (Cummins, 1979, 1984; Heine, 2010; Surmont *et al.*, 2014 en Dallinger *et al.*, 2015).

2.3.1 Cognitivismo y Constructivismo: la construcción del conocimiento en el enfoque bilingüe

Para Navés y Muñoz (2000) un idioma se aprende mejor en un ambiente natural y el enfoque AICLE proporciona esa naturalidad al contextualizar la lengua con un contenido curricular; el enfoque AICLE es una herramienta para experimentar con las lenguas, usarlas para desarrollar habilidades comunicativas en el contexto de la clase de tal manera que los discentes no se den cuenta de que están aprendiendo un idioma. A este respecto las autoras señalan que:

El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000, p.2).

La orientación que toma el enfoque AICLE hacia actividades dirigidas a la resolución de problemas lo ubican dentro del ámbito de acción tanto del Cognitivismo, en donde el docente enseña a pensar a un discente activo que soluciona problemas, como del Constructivismo, en donde el alumno, que es responsable de su proceso de aprendizaje, aprende en sociedad al involucrarse, con otros en clase, en el proceso de construcción del conocimiento mediante la retroalimentación (en un contexto en donde el docente es un mero facilitador del proceso). El Cognitivismo en la educación significó un aporte fundamental frente a modelos precedentes como el Behaviorismo con su foco puesto en el binomio estímulos / respuestas. A este respecto, Coyle, Hood y Marsh (2010) argumentan que en un aprendizaje efectivo basado en el enfoque AICLE, el discente tiene que estar cognitivamente involucrado planteándose para ello las condiciones adecuadas en clase para que sea capaz tanto de dirigir su propio aprendizaje, como, a su vez, que sea consciente de su desarrollo metacognitivo (aprendiendo a aprender) como elemento regulador del proceso de aprendizaje.

Sobre este punto, Coyle *et al.* (2010) fundamentan el desarrollo de la clase enfocándola hacia el aprendizaje colaborativo e interactivo (del tipo vivencial) y añaden que, además, el discente tiene que ser capaz de desarrollar sus destrezas vitales tales como enfrentarse con lo inesperado, ejercitar su capacidad de observación y construir conocimiento nuevo partiendo de la interacción con el mundo, guiado por los valores y

convicciones (van Lier, 1996 en Coyle *et al.*, 2010). De lo expuesto hasta ahora se infiere que los conocimientos que adquiere el discente deben de estar relacionados con su vida diaria o social, es decir, deben de ser interesantes para él, como refuerzo de la “curiosidad intelectual”, citando a Casal (2007, p.2). Partiendo de estas premisas, Coyle *et al.* (2010) remarcan que el correcto planteamiento de un curso basado en el enfoque AICLE sería aquel que tiene en cuenta no solo el conocimiento inherente al contenido, sino que plantea reforzar las destrezas de pensamiento a través de la creatividad y la resolución de problemas como medio de desafío cognitivo. A este respecto Johnson *et al.* (1990 en Casal 2007, p.5) aportan el concepto de “conflicto cognitivo” y lo definen como “el conflicto que surge cuando las ideas, información, conclusiones, teorías y opiniones de una persona son incompatibles con las de otra y las dos tratan de llegar a un acuerdo”³². Para el desarrollo de las destrezas cognitivas mediante el enfoque AICLE Coyle *et al.* (2010) proponen seguir la Taxonomía de Bloom³³ con su característica división de los pensamientos: los de orden superior y los de orden inferior. La siguiente tabla desglosa ambas dimensiones (partiendo de la adaptación de Anderson y Krathwohl, en Coyle *et al.*, 2010, p. 31):

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO	
Procesamiento de orden inferior	
RECORDAR	Reconocer y Recordar
ENTENDER	Interpretar, Ejemplificar, Clasificar, Resumir, Inferir Comparar y Explicar
APLICAR	Ejecutar e Implementar
Procesamiento de orden superior	
ANALIZAR	Diferenciar, Organizar y Atribuir
EVALUAR	Comprobar y Criticar (Pensamiento crítico)
CREAR	Generar, Planificar y Producir

³² Para la construcción constructivista del aprendizaje, esto no es un problema. En estrecha relación con lo ya visto, merece la pena apuntar que desde la perspectiva integradora, esencia misma del enfoque CLIL, se aprecia claramente la coincidencia entre el valor del aprendizaje de las destrezas cognitivas y la didáctica de la historia, que se vio en el tema anterior, con su apuesta, por su lado, por el pensamiento crítico y la creación de conocimiento, frente a la simple memorización.

³³ Aunque es justo decir que Coyle no hace de la Taxonomía de Bloom, entre otras taxonomías, una ley inmutable, sino que indica que lo importante no es seguir una sino garantizar que el discente tengan acceso a los procesos de desarrollo cognitivo a través del lenguaje necesario (Coyle *et al.*, 2010).

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO	
CONOCIMIENTO FACTUAL	Información básica relativas a: Terminología y a los detalles y elementos específicos
CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	Relación entre las piezas de una estructura mayor que forma una estructura mayor: Conocimiento de las clasificaciones y las categorías. Conocimiento de los principios y las generalizaciones Conocimiento de las teorías, modelos y estructuras.
CONOCIMIENTO PROCESUAL	Como hacer algo: Conocimiento de las destrezas específicas del sujeto y algoritmos Conocimiento de las técnicas y métodos del sujeto. Conocimiento del criterio para determinar cuándo usar un determinado procedimiento
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	Conocimiento del pensamiento en general y del pensamiento individual en particular: Conocimiento estratégico Conocimiento sobre tareas cognitivas Auto conocimiento

Tabla 1. Taxonomía de Bloom (Fuentes: Coyle *et al.*, 2010, p.31).

Por su lado y al hilo de lo expuesto por Coyle *et al.* (2010), Barriga y Hernández (2002) prestan atención al tipo de contenido, para después ubicarlo en un tipo u otro de pensamiento: por un lado estaría el aprendizaje de contenidos declarativos (que responden a *saber qué*), que se basa principalmente en la memorización, colocándose, por lo tanto, en las primeras fases de la Taxonomía de Bloom. Con posterioridad aparece el aprendizaje de contenidos procedimentales (que responden a *saber hacer*) y finalmente los relativos a la actitudinal valoral, de enfoque ético y formativo de la persona (que responden a *saber ser*), colocándose estos en la cúspide de la pirámide, en la fase de valoración o creación de la Taxonomía de Bloom, donde se desarrolla el pensamiento crítico como medio formativo de la persona. No obstante, dentro de los conocimientos declarativos, los autores añaden dos distinciones más: los conocimientos factuales (sobre datos y hechos, aprendidos de

forma literal, ubicados en los primeros escalones de la Taxonomía de Bloom) y los conceptuales, de mayor dificultad cognitiva (explicaciones y conceptos aprendidos de forma abstracta).

Otra investigación sobre el papel del pensamiento crítico y su relación con el enfoque AICLE es el trabajo de Hanesová³⁴. Su estudio, ubicado en el contexto educativo eslovaco, se articula partiendo de estas palabras de la autora:

Nuestro estudio se basó en la suposición de que los cursos AICLE pueden ser una buena oportunidad para que las escuelas implementen de forma eficaz la activación de vías de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar tanto de **habilidades de pensamiento crítico y creativo**³⁵ en el contexto de un tema específico, así como de habilidades comunicativas de la lengua. El AICLE tiene el potencial de permitir el desarrollo de la autonomía de los alumnos a través de la construcción de su propio conocimiento. (Hasenová, 2014, p.33).

La selección de propuestas metodológicas para incentivar tanto el desarrollo de las destrezas de pensamiento como el de las habilidades comunicativas es un campo abierto, pero su selección debe tener un motivo claro:

Los discentes deben ser alentados a generar producción hablada y escrita con la intención de exponer ideas, para compartir conocimientos, para proporcionar retroalimentación, dar pie a revisar estas ideas, para adaptarlas o perfeccionarlas así como para negociar soluciones a problemas planteados (Dale, *et al.*, 2011 en Hasenová 2014, p.8).

Citando a Chamont y O'Malley, Hasenová centra la atención en el uso del lenguaje propio de un método comunicativo, como lo es el enfoque AICLE y en el uso práctico del pensamiento crítico como medio idóneo para el desarrollo de las funciones del lenguaje cuando indica que “las actividades de contenido que requieren habilidades de pensamiento crítico y creativo requieren también un lenguaje más complejo así como un vocabulario más rico.” (Chamont y O'Malley, 1994 en Hasenová, 2014, p.3). Como se puede constatar, tanto Hasenová, como Coyle *et al.*, (2010) hacen del pensamiento crítico un elemento esencial en el enfoque AICLE como medio para crear el conocimiento (partiendo del conflicto cognitivo) mediante el uso de la interacción entre los alumnos y el empleo de

³⁴ Scriven y Richard definen las destrezas del pensamiento crítico y creativo como “El proceso intelectual dirigido a la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis y / o evaluación de la información obtenida de o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como una guía para creer y actuar” (Scriven y Richard *et al.*, 1987 en Hasenová, 2014, p.3).

³⁵ La negrita en nuestra.

destrezas de pensamiento de rango superior, como puede ser la resolución de problemas³⁶. Por su lado, merece la pena destacar los trabajos de Cameron y McKay (2010 en Hasenová 2014). Ambos autores, hacen hincapié en la necesidad de incentivar la creatividad en clase, subrayaron, para tal fin, particularmente el papel de las tareas de resolución de problemas y de preguntas de final abierto. Como referencia, plantean una serie de preguntas simples, pero útiles, en clase, por ejemplo "¿Por qué...?" o "¿Cómo...?" aplicables incluso a los estudiante más jóvenes al representar para ellos una tarea cognitivamente difícil que los motiva a utilizar más lenguaje y a involucrarse en los conocimientos sobre otros contenidos diferentes. También destacan las preguntas productivas como medio para incentivar el pensamiento divergente y las habilidades evaluativas de los discentes³⁷.

Al hilo de lo expuesto por Cameron y McKay y citando a Gondová (2012), Hasenová (2014) argumenta:

La existencia de varias estructuras comunicativas y preguntas productivas abre el espacio para la interacción entre los alumnos, siendo este uno de los factores fundamentales que contribuyen a la adquisición de habilidades cognitivas superiores y la mejora de la competencia comunicativa (Gondova, 2012 en Hasenová, 2014, p.39).

2.3.2 Contenido y lenguaje: la estructura lingüística del conocimiento académico

Como indican Bereiter y Scardamalia, en la Sociedad del Conocimiento actual el conocimiento se adquiere solventando problemas y desarrollando nuevas ideas (Bereiter y Scardamalia, 2005, en Coyle *et al.*, 2010), en definitiva interactuando con los otros. No obstante, como ya se ha indicado, la cuestión central respecto a la enseñanza bilingüe que se plantea es que el alumno, en una clase basada en el enfoque AICLE, tiene que

³⁶ Hasenová encuentra vital que mediante las habilidades cognitivas los discentes construyan su propio aprendizaje transformando la información para resolver problemas y para descubrir el significado a través del pensamiento creativo. Para crear el significado, los discentes usarán las habilidades de clasificar, comparar, relacionar, adivinar, mientras que para analizar diferenciarán, organizarán y atribuirán. Este tipo de aprendizaje puede beneficiar tanto a la parte lingüística como a la no lingüística del enfoque AICLE, así como a la flexibilidad de adaptación a cualquier contenido (Historia, Geografía, Ciencias, etc.) tanto del discente como del docente (Hasenová, 2014).

³⁷ Por ejemplo, el Método Socrático. Pese a su uso inicialmente enfocado a la Filosofía, este método se muestra interesante también en el ámbito de los enfoques integrados por plantear, como objetivo fundamental, el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, si el contenido del curso es la Historia, como es el caso de este trabajo, el Método Socrático puede aplicarse a preguntas tales como ¿fue lícito imponer la religión cristiana a los indígenas americanos? ¿Por qué sí/por qué no? El planteamiento en clase no sería tanto un debate buscando una justificación, como una forma de encontrar un criterio de comportamiento ético sobre la imposición de ciertas creencias a otros pueblos o llegar a un consenso en clase. Las posibilidades, creemos, son amplias.

interaccionar en una L2 (o sea, en una lengua que no domina) teniendo en cuenta, además, que el lenguaje para adquirir los conocimientos de la materia no es el mismo que aquel otro de uso más social, más útil en el día a día del discente, al menos no siempre.

Tras lo expuesto, se infiere que en el enfoque AICLE el lenguaje usado en clase debe de ser tratado ampliamente, puesto que en él intervienen factores que eran extraños en otros métodos o enfoques anteriores; la integración entre un contenido y una lengua extranjera obliga a tener en cuenta no solo cómo se adquiere la lengua de aprendizaje o L2, sino también la lengua propia necesaria para adquirir los conocimientos del contenido y cómo transmitirlos a otras personas mediante la interacción. Ya no solo hay un tipo de lenguaje en clase, sino varios, como se verá más adelante, en este mismo subepígrafe. Así pues, cualquier profesional de la educación que se proponga desarrollar un curso basado en el enfoque AICLE, como el que propone el presente trabajo, sabe, como indican Coyle *et al.* (2010), que no es simplemente traducir un contenido en L1 a una L2. Pero tampoco, añade, el enfoque AICLE es un medio con el cual se enseña un contenido en una L2 mediante un método tradicional, puesto que intervienen más factores. Además, no únicamente con la práctica comunicativa se adquiere un idioma, salvo si el discente es apoyado tanto en la faceta de la lengua, como en la del contenido. Más adelante, en este mismo subepígrafe, se verá el concepto de andamiaje, como soporte o apoyo, para facilitar al alumno la construcción autónoma del conocimiento en enfoque AICLE.

Inicialmente, como indican Coyle *et al.* (2010), la cuestión que se plantea es si el docente, en una clase en la que se aplica el enfoque AICLE, tiene que fijarse en la forma (en el correcto uso de las reglas gramaticales) o bien en el significado, es decir, que el alumno consiga comunicar algo y que se le entienda. En el fondo, esta pregunta también es típica en un curso clásico de idiomas. Y podemos encontrar varias respuestas a este respecto: Savignon (2004 en Coyle *et al.*, 2010) apuesta por capacitar al alumno en el aprendizaje de la lengua vehicular simplemente para que sea capaz de aprender el contenido, más que las formas gramaticales. Coyle *et al.* (2010), en cambio, proponen prestar atención tanto a la forma como al significado, dejando la puerta abierta a futuras consideraciones según el tipo de enfoque AICLE aplicado³⁸. Por ejemplo, en este enfoque no es necesario seguir una progresión gramatical, sino que se puede plantear la enseñanza

³⁸ Partiendo de la base de que el enfoque AICLE se fundamente en la enseñanza de la lengua mediante tareas, en el siguiente capítulo se podrá ver cómo estas tareas se dimensionan según su finalidad: tareas en las cuales se presta más atención a la forma o aquellas que prestan más atención al significado. En el fondo, esto viene a justificar la opinión de Coyle *et al.* (2010).

de distintas formas verbales del pasado según las necesidades del contenido. Pero además, el enfoque AICLE también representa un cambio no solo en cómo se enseña un idioma, sino en cómo se enseña el contenido. Marsh *et al.* (1999 en Coyle *et al.*, 2010) al respecto concretan:

Teachers have found that content and language integrated learning is about far more than a simply teaching non-language subject matter in an additional language in the same way as the mother tongue...(it) is not a matter of simple changing the language of instruction (Marsh *et al.*, 1999 en Coyle *et al.*, 2010, p.27).

De este comentario se desprende que el lenguaje propio del contenido tiene que tenerse en cuenta, pese a que no siempre se habla de él (Llinares, Morton y Whittaker, 2012). De todo ello se colige que en el enfoque AICLE se deben de considerar dos variables fundamentales: por un lado el lenguaje propio del contenido (la Historia, como es lógico, tiene su propio lenguaje, como otras materias tienen el suyo) y por el otro el de interacción, también llamado de aprendizaje. Snow (en Coyle *et al.*, 2010) sugiere diferenciar aquel lenguaje que se usa para aprender el contenido, del que se usa para sostener este contenido en clase. Coyle *et al.* (2010) ampliando la propuesta de Snow, establecen una visión tridimensional del lenguaje que se usa en un aula basada en el enfoque AICLE, como medio para construir el conocimiento. En los siguientes subepígrafes se desglosan parte de las definiciones dadas por Madrid (2014), para después ampliarlas partiendo de las propuestas de Coyle *et al.* (2010).

2.3.2.1 La lengua del aprendizaje

En términos generales, la lengua del aprendizaje sería aquella necesaria para comprender el léxico propio del contenido impartido. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de Historia, sería todo aquel vocabulario o estructuras gramaticales con las que se construye el relato histórico. No obstante, la cuestión importante que se plantea es cómo integrar este contenido con la L2, habida cuenta de las dos posiciones posibles: la de aquel docente que presta más atención al contenido, a su lenguaje específico o bien aquel otro que simplemente ve el enfoque AICLE como un medio para enseñar un idioma, mediante un contenido (Wildhage, 2003 y Zydatib 2010 en Lackner, 2012).

Como respuesta a esta cuestión, existen dos grandes modelos para integrar el aprendizaje del idioma y el del contenido, en este caso la Historia, analizando cómo se emplea el lenguaje en el aula y cómo se construye el conocimiento a través de él. En primer lugar, se trataría del estudio de los géneros discursivos, cuestión que se desarrollará más adelante cuando se estudie la metodología para la adaptación de los textos de historia para su uso en la enseñanza del español como lengua extranjera (2.5.2.1). En segundo lugar, existen enfoques que tratan de integrar la enseñanza de la Historia con la enseñanza de la lengua mediante modelos propios de su didáctica. Por ejemplo, Staschen y Dielmann (2007 en Lackner, 2012) definen la *competencia narrativa* como la competencia puente esencial que integra el aprendizaje histórico y el aprendizaje de lenguas extranjeras, superando así la separación del contenido y la competencia lingüística (Lackner, 2012)³⁹. Así, mediante el esfuerzo cognitivo que implica la comprensión del hecho histórico, al considerar la multiplicidad de factores que intervienen en él, el alumno se verá estimulado a desarrollar un discurso más complejo. Así, mediante las funciones discursivas, claves en la competencia narrativa, se consigue poner el foco tanto en los aspectos cognitivos como lingüísticos (Dielmann, 2010, en Lackner, 2012)⁴⁰.

Hechas las consideraciones anteriores, en el intento de crear una categorización lingüística que sirva a los docentes tanto en el diseño como en la evaluación de materiales, Dalton-Puffer *et al.* (2017) identificaron las funciones discursivas (*Cognitive discourse functions* o CFD) como una interfaz, un punto de convergencia entre la lengua y el contenido; esto es, desde la educación específica del contenido y desde la lingüística aplicada, como las dos facetas que identifican a los modelos integrados⁴¹. Surge así una lista basada en una revisión profunda de la Taxonomía de Bloom de más de cincuenta CDF potenciales, que luego se compactarán en siete (Kröss, 2014). Esta lista describe de manera coherente y explícita aquellos procesos cognitivos por los que los temas específicos,

³⁹ En el ámbito de la didáctica de la Historia, existen diversas definiciones de la *competencia narrativa* como, por ejemplo: “una secuencia de acontecimientos interrelacionados mediante una trama o argumento” (Franzosi, 2010; Hawkey, 2004; Mishler, 2006, en Sant *et al.*, 2014. p.4), es decir, la comprensión del hecho histórico mediante la construcción mental del relato, frente a la mera acumulación de información: datos, fechas, personajes y acontecimientos. Sobre las bases que constituyen esta narración histórica, Sant *et al.* (2014) citan el contexto espacial y temporal como imprescindibles, junto a los personajes.

⁴⁰ Estos aspectos se han estudiado ampliamente en el primer capítulo, al comentar las propuestas de Seixas, Norton, Santacana, Carretero o Prats.

⁴¹ Sobre los CDF, Lorenzo y Dalton-Puffer indican que: “They seem to be essential elements in subject learning because they serve to verbalise general and subject-specific cognitive operations and express the relations between subject-specific terms and concepts. All of this taken together constitutes a large part of what we call subject-specific knowledge” (Lorenzo y Dalton-Puffer, 2016, p.14).

hechos, conceptos y categorías se verbalizan de manera recurrente. Basándose en su teoría sobre CDF, Dalton-Puffer *et al.* (2017) llevaron a cabo un estudio, en el contexto educativo austriaco, con el objetivo de analizar el discurso de los discentes de asignaturas como la Biología, la Economía, la Historia y el inglés como lengua extranjera. Sobre la base de esto último, se presentan en la siguiente tabla los tipos de CDF que fundamentaron esta investigación, las intenciones comunicativas y los verbos que las acompañan:

Underlying Basic Communicative Intention	CDF TYPE	Performative Verbs
I tell you how we can cut up the world according to certain ideas	CLASSIFY	<i>Classify, compare, contrast, match, structure, categorize, subsume</i>
I tell you about the extension of this object of specialist knowledge	DEFINE	<i>Define, identify, characterize</i>
I tell you details of what I can see (also metaphorically)	DESCRIBE	<i>Describe, label, identify, name, specify</i>
I tell you what my position is vis a vis X	EVALUATE	<i>Evaluate, judge, argue, justify, take a stance, critique, comment, reflect</i>
I tell you about the causes or motives of X	EXPLAIN	<i>Explain, reason, express cause/effect, draw conclusions, deduce</i>
I tell you something that is potential (i.e. non-factual)	EXPLORE	<i>Explore, hypothesize, speculate, predict, guess, estimate, simulate</i>
I tell you something external to our immediate context on which I have a legitimate knowledge claim	REPORT	<i>Report, inform, recount, narrate, present, summarize, relate</i>

Tabla 2. Relación de CDF (Fuente: Dalton-Puffer *et al.*, 2017, p.4)

El estudio, que representa una propuesta práctica, presenta de modo estadístico el uso de estas funciones según el contenido del curso. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de Historia, se pudo constatar aquellas funciones que aparecen con más frecuencia, destacando *describir* con un 29%⁴².

Ya en el ámbito de la enseñanza de la Historia en contextos bilingües, destacamos en primer lugar el trabajo de investigación de Alba *et al.* (2017) en el ámbito también del estudio de las funciones discursivas. Como preámbulo, los autores destacan que el aprendizaje de contenidos históricos en español como L2 exige una atención a los elementos lingüísticos, léxicos, funcionales y gramaticales que se desarrollan en clase de Historia. Hecha la observación anterior, los autores desarrollaron un estudio cuyo objetivo era determinar cómo el alumnado asimila los contenidos de la Historia a través de sus producciones escritas. Para tal fin, el trabajo se focalizó en el uso de las funciones discursivas *clasificar, definir, describir, evaluar, explicar, formular hipótesis y narrar*, estableciendo una relación entre estas y el MCER. Con ello, se pretendía conocer si el alumnado era capaz de construir el discurso histórico partiendo del nivel de destreza lingüística esperado inicialmente.

Para el estudio se contó con los estudiantes universitarios internacionales, con conocimiento del español, que participaban en dos cursos: Historia Contemporánea de España y España medieval: Cristianos, Judíos y Musulmanes, ambos impartidos en el Centro Universitario Internacional de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En síntesis, destacamos del estudio, a la luz de los resultados obtenidos, que con una competencia lingüística por debajo del nivel B2 los contenidos históricos en una L2 se asimilan con dificultad⁴³. A su vez, parece demostrarse que el contexto que presenta este tipo de cursos, de máxima inmersión, representa un entorno rico de aprendizaje para el desarrollo de la competencia en L2 (Alba *et al.*, 2017), aspecto sobre el que se profundizará en el capítulo 4 (4.3). Así, como resumen final, parece demostrarse que el estudiante tiene que dominar los recursos lingüísticos para el aprendizaje de contenidos en una L2, sobre todo, como indican los autores, en el caso de los textos históricos, comprensión que, obviamente, se ve condicionada por el grado de competencia del estudiante (Alba *et al.*, 2017).

⁴² *Explicar* aparece con un 21%, *definir* con un 17%, *evaluar* con un 13%, *clasificar* con un 11% y en último lugar *informar* con un 11%

⁴³ En este sentido, es importante destacar que para el diseño del manual que fundamenta el curso objeto de la presente tesis se ha elegido un nivel B2 de español.

En segundo lugar, se expone el trabajo de investigación de Lackner (2012) que tuvo como objetivo específico analizar las funciones discursivas dentro del contexto del enfoque AICLE, con la materia de Historia como contenido. El estudio se realizó entre alumnos de secundaria, sobre 18 lecciones (de 45 minutos de duración) de Historia como contenido impartidas mediante el enfoque AICLE por tres docentes de tres escuelas diferentes, todos ellos con formación en inglés. Las funciones discursivas elegidas por Lackner (2012) para su investigación fueron: *definir*, *explicar*, *describir* y *clasificar*, partiendo del supuesto de su importancia y frecuencia de uso, en una clase de Historia. El estudio, además, permitió conocer quién usaba más estas funciones (el docente, discente o ambos) y el patrón discursivo seguido en clase. Los resultados que arrojó el estudio demostraron que la función *explicar* aparecía en 39 veces, frente a las 12 veces de la función *clasificar*. Dentro de esta horquilla *describir* apareció 38 veces y *definir* 19 veces, siendo esta última la más utilizada por el docente.

El resultado final, muy en línea con la investigación de Dalton-Puffer *et al.* (2017) citada anteriormente, refleja la importancia de la *explicación* en Historia que apareció, al menos, dos veces en cada lección. Esta frecuencia no es sorprendente, como indica Lackner, ya que es una función usada como medio para construir nuevos conocimientos o entrar en detalles sobre un tema (Smit, 2008 en Lackner, 2012). El resto de las funciones, como se observa, no se pueden considerar muy frecuentes en este contenido. A su vez, los resultados de este estudio confirmaron que el patrón tripartito de IR (E) / F⁴⁴ es predominante en el enfoque AICLE. En cuanto al aspecto cuantitativo de los patrones léxico-gramaticales de *definir*, *explicar*, *describir* y *clasificar*, el análisis reveló que los discentes casi nunca expresan estas funciones del discurso por sí mismos. Por el contrario, los docentes sí que desempeñaron más frecuentemente estas funciones discursivas lo que parece sugerir al autor que estos poseen los conocimientos procedimentales para realizarlas. Como conclusión y en relación a las implicaciones pedagógicas de su investigación, Lackner (2012) plantea que las funciones discursivas revelaron ser limitadas tanto cuantitativamente como cualitativamente en los patrones léxico-gramaticales en los que se realizaron. Mientras, en el plano práctico, el trabajo presenta, a su vez, una base para el desarrollo de herramientas de andamiaje para la enseñanza de estas funciones del

⁴⁴ El patrón interactivo más frecuente es el denominado "Triadic dialogue" o IRF (Lemke, 1990, en Llinares, Morton y Whittaker, 2012, p.77). En donde "I" se define como la iniciación de la interacción por el docente, "R" la respuesta del discente, que genera el *feedback* del docente, señalado con "F" dirigido al discente esperando su nueva respuesta, o bien, como añade Lackner (2012) como "E", cuando el docente no espera una respuesta del discente.

discurso, teniendo en cuenta, como indica el autor, los límites de la propia investigación (por ejemplo el limitado número de docentes involucrados). Cabe agregar, por último, que el docente debería plantearse como objetivo en el aula, bajo el enfoque AICLE, reflexionar sobre las propias actividades o tareas, con vistas a disminuir el patrón IR (E) / F que se convierte en un impedimento para la libre producción del discente, así como distorsionador de las funciones discursivas. En otras palabras, para Lackner (2012) el docente tiene que buscar formas de enseñanza y aprendizaje que proporcionen más espacio para las expresiones individuales y por lo tanto para la realización de las funciones discursivas.

2.3.2.2 La lengua para el aprendizaje

La lengua para el aprendizaje es de vital importancia para Coyle *et al.* (2010) en el enfoque AICLE, siendo aquella destinada a crear argumentos y desacuerdos, a preguntar y a responder usando evidencias o bien para trabajar en grupo o para escribir y presentar en voz alta un trabajo. Por ejemplo: “¿Por qué ocurrió...?” “¿Fue Colón el primero en llegar a América?” “Si/no, ya que... puesto que...”, etc. Obviamente, la lengua para el aprendizaje se relaciona con la lengua del aprendizaje a través de las necesidades gramaticales que ambas exigen. Sobre la base de las consideraciones anteriores, seguidamente se plantean dos ejemplos prácticos del uso de la lengua para el aprendizaje en una clase de Historia:

- a) Se plantea un trabajo grupal que terminará con el desarrollo de un pequeño texto. El tema: la España de Carlos V y Felipe II siendo las pregunta planteadas: “¿Qué significó para el mundo el cisma de Lutero?” “¿Qué países eran las principales amenazas para Felipe II?” Explícalo de forma escrita (Arienza *et al.*, 2011)
- b) Partiendo de una imagen, se pide que se explique qué relación existe entre las costumbres populares y la religión en la España del siglo XVI

En ambos casos es vital también, como indican Coyle *et al.* (2010), considerar aquel lenguaje dirigido a la búsqueda de información, sobre todo, teniendo en cuenta la importancia que tiene la búsqueda de fuentes y su análisis en el aprendizaje de la Historia.

2.3.2.3 La lengua a través del aprendizaje

Durante el desarrollo de la clase se genera un lenguaje nuevo que es aquel que los discentes por necesidad infieren o descubren mediante el uso de nuevas estructuras gramaticales o léxicas. Es un lenguaje unido a los procesos cognitivos típicos surgidos de la evolución del discurso en clase; Mohan y Nearssen indican: “el discurso crea el significado” (Mohan y Nearssen, en Coyle *et al.*, 2010, p.37). Así, se observa claramente que conforme se adquieren nuevos significados también aparece un nuevo lenguaje que se suma al ya conocido por el discente o, puede darse el caso, que lo recicle partiendo de este nuevo lenguaje. En definitiva, es la propia evolución del lenguaje que se produce por la suma del ejercicio comunicativo (interacción, dentro del desarrollo de pensamientos de alto nivel) más los nuevos conocimientos gramaticales aportados por el docente de una manera u otra. De lo dicho se entiende que es imposible saber *a priori* qué tipo de lenguaje se va a generar en clase, por lo que, según apuntan Coyle *et al.* (2010), es vital la ayuda del docente e incentivar el uso del diccionario.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en una clase basada en el enfoque AICLE aparecen distintos tipos de lenguaje, pero hay uno que pese a su importancia, quizás pueda soslayarse. Se trata del lenguaje interpersonal o social. Sobre el papel que ocupa este tipo de lenguaje en el enfoque AICLE, merece una especial atención la aportación de Llinares *et al.* (2012). Estos autores muestran un especial interés en el lenguaje interpersonal, teniendo en cuenta que no siempre el contexto que plantea el enfoque AICLE es el más adecuado para desarrollar esta faceta del lenguaje siendo, *a priori*, más importante la relativa al lenguaje exclusivo del contenido, al menos desde el punto de vista académico. Su estudio se fundamenta en la división que Cummins (1979 en CVC, s.f.) hizo del lenguaje en clase entre el CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) y el BICS (*Basic Interpersonal Communication*) o, lo que es lo mismo, el lenguaje de uso más cotidiano, más de ámbito social, frente al académico, más específico.

Hechas estas consideraciones, si se tiene en cuenta el contexto que plantea el enfoque AICLE, en el que al discente hay que capacitarlo para el desempeño de las tareas propuestas y que, además, tiene que aprender un idioma extranjero, ambas cosas a la vez, lo cierto es que tal consideración sobre el tipo de lenguaje —interpersonal o social— en clase es importante, complicándose la situación si estos discentes tienen solo el aula para usar la L2, como en ciertos contextos educativos (Cummins en Llinares *et al.*, 2012). Así,

se desprende que el interés se centra en capacitar al alumno no solo para su desarrollo escolar, sino para que pueda comunicarse en situaciones extraescolares —en su vida social—, mediante el lenguaje interpersonal, según la clasificación del propio Halliday, junto al ideacional y textual (Halliday y Matthiessen, 2004, en Llinares *et al.*, 2012). Este lenguaje interpersonal incluiría tanto aquel que el discente usa en situaciones cotidianas como aquel otro que usa en el contexto académico, actuando ambos paralelamente o, al menos, así debería de ser en una clase basada en el enfoque AICLE.

En relación a este último punto y según lo expuesto hasta ahora, el discente debe estar preparado para expresar su punto de vista sobre lo que escribe o habla (Thompson y Hunston, 2000, en Llinares *et al.*, 2012). A este respecto, Dalton-Puffer indica que si lo que se pretende es que el discente vaya más allá de una mera exposición de hechos, es necesario que controle el lenguaje argumentativo (Dalton-Puffer, 2007, en Llinares *et al.*, 2012). Es decir, el discente en este caso no utilizará un lenguaje académico sino uno más flexible, incluso más coloquial.

En este punto de la exposición, la cuestión que se plantea lógicamente es si el enfoque AICLE plantea un contexto adecuado para el desarrollo del lenguaje interpersonal, sobre todo si se le compara con la metodología clásica de un aula de idiomas. A este respecto, existen diversos estudios que tratan de arrojar luz a esta cuestión. El estudio de Dalton-Puffer (2005 en Llinares *et al.*, 2012), en el contexto austriaco y finlandés, viene a demostrar que los alumnos en un aula en donde se implementa un curso basado en el enfoque AICLE no tienen más oportunidades para practicar el lenguaje interpersonal que aquellos otros de un curso clásico de inglés como lengua extranjera (o EFL), teniendo en cuenta que, citando a Cook, en este tipo de cursos clásicos ya de por sí no hay muchas oportunidades para ello (Cook, 2001 en Llinares *et al.*, 2012).

No obstante, al hilo de lo expuesto hasta ahora, autores como Nikula (2007 en Llinares *et al.*, 2012) sí apuestan por el enfoque AICLE en este aspecto, al considerarlo como un contexto que promueve tanto la interacción como la argumentación, opinión que coincide con lo planteado por Llinares, *et al.* (2012). Los autores añaden, además, una división de los tipos de lenguajes usados en clase que vendría a ampliar la propuesta, expuesta más arriba, de Coyle *et al.* (2010). Esta división incluiría el lenguaje para socializar, el lenguaje para compartir experiencias personales, el lenguaje para operar en

clase (con su similitud al lenguaje para aprender de Coyle *et al.*, 2010) y el lenguaje para trabajar con determinados géneros (Llinares *et al.*, 2012).

A tenor de lo expuesto, los autores, como conclusión, plantean que el docente tiene que tener en cuenta el lenguaje interpersonal en clase facilitando que los discentes integren el lenguaje específico del contenido con el lenguaje más de ámbito personal. En ese mismo sentido, para el desarrollo del lenguaje interpersonal, la participación en clase se muestra de vital importancia puesto que incentiva a que el discente pueda dar su opinión o, como apuntaba Nikula (2007 en Llinares *et al.*, 2012), plantear la interacción y la argumentación, teniendo en cuenta, además, el interesante aporte que el propio discente puede hacer al plantear, durante las tareas, su experiencia personal, faceta, por su lado, que puede ser incentivada por el docente (Llinares *et al.*, 2012)⁴⁵.

No obstante, si la cuestión es cómo se puede integrar ambos tipos de lenguajes en una actividad lo que se evidencia es que la estructura de esta es clave, pero también lo es el contenido, como apunta Llinares *et al.*, (2012), siendo algunos de ellos más propicios que otros para evaluar el uso de un lenguaje concreto. En particular la Historia, con sus géneros, ha motivado interesantes estudios del discurso de los discentes en clase, como los realizados por Coffin y Derewianka, (Coffin 2006, Derewianka, 2007, en Llinares *et al.*, 2012). Al margen del comentario sobre los géneros, que se verán más adelante con su relación con la enseñanza de la Historia (2.5.2.1), se pueden plantear dos medios mediante los cuales explotar el uso del lenguaje interpersonal en clase.

En primer lugar, el trabajo en grupo ayuda a la socialización. Según estudios, el trabajo en grupo aporta unas ventajas, en el ámbito de la interacción entre discentes, que no tiene la interacción entre discente y docente (Llinares *et al.*, 2012). Siguiendo con la propuesta de trabajo en grupo y complementando a estos autores, Dalton-Puffer y Nikula (2006 en Llinares *et al.*, 2012) se decantan también por el trabajo grupal, al proporcionar amplias oportunidades para la autorregulación entre discentes. En un trabajo en grupo los discentes tienen más oportunidades de plantear un discurso pedagógico, trabajando tanto en el plano del registro instruccional como del regulativo, división descrita por Christie (2002, en Llinares *et al.*, 2012), entendiéndose como registro instruccional a aquel tipo de lenguaje referido al conocimiento y destrezas típicas del sujeto a estudiar, mientras que el

⁴⁵ Cabe incluso añadir que el lenguaje social da utilidad al aprendizaje; después de todo, el discente tiene que ver que lo que aprende le es útil en el día a día.

registro regulativo comprendería aquel otro tipo de lenguaje usado para la socialización en clase. Un ejemplo sería cuando el docente interpela a toda la clase con alguna pregunta destinada a saber si lo explicado se ha entendido o para pedir la atención de los discentes. Otro medio sería el *role play*. El estudio de Gassner y Maillat (Gassner y Maillat 2006, en Llinares *et al.*, 2012) demuestra que aquellos discentes a los cuales se les propone participar en un *role play* aumentan su producción en la L2, por el hecho de sentirse más seguros al interpretar un papel ficticio, frente a la opción de ser ellos mismos.



Como ya se ha comentado más arriba, en este mismo capítulo (2.3.2), otro de los conceptos fundamentales en el enfoque AICLE es el andamiaje (o *scaffolding*), definido como aquellas estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el docente aporta para que el discente construya el conocimiento. El enfoque AICLE, de base constructivista como se ha visto, presta mucha atención al uso del andamiaje en clase el cual puede ser estudiado desde dos puntos de vista: por un lado, desde la perspectiva de la interacción en clase, esto es, desde la comunicación docente-discente, discente-discente o bien desde el diseño de los materiales. En ambos casos el docente deberá suministrar al discente no solo acceso al contenido, sino también al lenguaje, como herramienta necesaria para que pueda desarrollarlo. En el enfoque AICLE, el andamiaje es incluso más importante para los discentes que en otros contextos educativos tanto para el proceso de aprendizaje del contenido como para expresar ideas complejas, teniendo en cuenta que el proceso se desarrolla en una L2 (Llinares *et al.*, 2012). Las estrategias de andamiaje del docente pueden ir desde la construcción colaborativa de conocimiento entre discente y docente, la reformulación o bien mediante la formulación de una secuencia variada de preguntas⁴⁶; por ejemplo, la reformulación podría aplicarse sobre nombres abstractos: de “obligación” reformular con “qué tiene que hacer” (Llinares *et al.*, 2012, p.95). En referencia a la clasificación anterior, los materiales tienen una gran importancia y muchas posibilidades como herramientas para desarrollar un adecuado andamiaje en clase. Se pueden presentar

⁴⁶ En el plano del lenguaje usado en clase hay que tener en cuenta las distintas interacciones posibles: docente-discente o bien discente-discente. Llinares *et al.* (2012), apuestan por el modelo IRF (*Initiation-Response-Follow up*), en donde el docente inicia la acción, normalmente mediante una pregunta; a lo que le sigue la respuesta del discente, para terminar con un reconocimiento (o no) del docente. La fase final, no obstante, se puede abrir hacia una mayor participación del discente, potenciando la interacción, así como que sea él mismo quien empiece la interacción.

cuatro grandes grupos de materiales, cada uno con sus potencialidades como herramienta de andamiaje en clase⁴⁷:

- Ilustraciones con etiquetas y leyendas. Las ilustraciones representan una excelente fuente de información fácilmente comprensible. Por su lado, los comentarios a modo de etiquetas o leyendas facilitan al discente el léxico de la materia que estudia. Su uso en clase se centra básicamente en ayudar a identificar términos o conceptos, activando las destrezas de pensamiento
- Los textos. Los textos deben relacionar los objetivos del contenido, con el lenguaje requerido. Es vital proporcionar las bases para guiar la producción del discente, de menor a mayor dificultad (Guerrini, s.f.), por ejemplo mediante comienzos de oraciones (“La Contrarreforma fue la respuesta a la Reforma de...”), mediante preguntas (“¿qué fue la Contrarreforma?”) o bien con instrucciones (“haz una lista de las razones de Lutero para romper con el Papa”)
- Los gráficos organizadores y las tablas. Sirven para hacer que el discente entienda y recuerden más fácilmente información nueva. Hay muchos tipos de gráficos: los que permiten contrastar, comparar, organizar las historias, etc. Las tablas pueden ser del tiempo clasificatorias o bien organizativas. Por ejemplo, este gráfico organizador (Esquema 3) se puede utilizar para ayudar a los discentes a identificar los personajes, el escenario, el problema y la solución (final) de una historia o de un libro. Los discentes pueden usar un gráfico ya finalizado para comprobar la comprensión:

MAPA DE LA HISTORIA

 ESCENARIO <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 PERSONAJES <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
PROBLEMA/S <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	SOLUCIÓN <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
FINAL <hr/> <hr/>	

Esquema 3. Mapa de una historia (Fuente: Education Oasis, s.f.)

⁴⁷ Dodge (2001) plantea tres tipos de andamiajes. El primero de recepción (el necesario para que el discente extraiga la información necesaria para el desarrollo de la tarea). El segundo de transformación (que ayuda al discente a realizar tareas como comparar, valorar o decidir). Y en tercer lugar, el andamiaje de producción (dirigido a guiar al discente a crear, como por ejemplo: plantillas o guiones de escritura).

- Andamiaje mediante las Tecnologías de la Información. Dentro de este grupo estarían herramientas tales como las presentaciones en *PowerPoint* ricas en mapas, gráficos o mediante el uso de internet con el *Webresearch* y el *Webquests* con sus ventajas que posibilitan el trabajo cooperativo orientado al descubrimiento, análisis, síntesis o selección del material más adecuado para el desarrollo de la tarea propuesta

2.4 Enseñanza basada en el Contenido (CBI): características del modelo

El enfoque CBI (*Content-based instruction*)⁴⁸ nace como solución pedagógica en el programa de inmersión lingüística llevado a cabo por Canadá en los años 60, como medio para enseñar francés a los discentes canadienses anglófonos, respondiendo así a la realidad político-social del país.

English-speaking students schooled in French not only attain higher levels of proficiency in French than in any other school-based model of second language instruction but do so at no detriment to their native language, academic, or cognitive development (Genesee, 1987; Lambert y Tucker, 1972; Swain y Lapkin, 1985 en Met, 1994, p.1).

En el caso norteamericano, en cambio, el enfoque CBI fue dirigido a integrar las numerosas minorías (latinos, asiáticos, etc.) al modelo educativo del país. El CBI permitió ubicar a estos discentes en clases en donde el contenido era impartido en inglés, con el objeto de que aprendieran ambos simultáneamente (Cammarata, 2009, Crandall, 1993, Stoller, 2004, Wesche, 2001 en Benegas 2012). De igual forma que el enfoque AICLE, el enfoque CBI tiene un objetivo dual: la enseñanza de un contenido a través de una L2. Ahondando en esta premisa, Brinton (*et al.*, 1989) definen el CBI como el estudio concurrente del lenguaje y de un contenido en la forma y secuencia que el propio contenido marca, sobrepasando así la barrera entre lengua y contenido, en donde cada materia (contenidos académicos e idioma extranjero) se imparten por separado. Para los autores, el enfoque CBI, igual que el AICLE, se muestra como un modelo pedagógico claramente integrador, comunicativo y centrado en el discente.

Para Stoller (2008 en Cenoz, 2015) el enfoque CBI es como un concepto “paraguas” al cubrir todo aquel enfoque que combine el aprendizaje integrado de un contenido con la lengua (extranjera), tanto si predomina en el aprendizaje el contenido

⁴⁸ Por no existir un acrónimo en español, se ha elegido el inglés de amplio reconocimiento.

como la lengua⁴⁹. Añaden a esto otros autores (Coyle y Stoller, Genesee y Lindholm-Leary, 2013 en Cenoz, 2015) que el enfoque CBI se puede conformar en función del nivel de estudios, del currículo y del énfasis que se quiera dar a la lengua o al contenido, teniendo en cuenta que dicho enfoque se puede aplicar en todos los niveles educativos: primaria, educación secundaria o superior, igual que el AICLE (Cenoz, 2015). De los anteriores planteamientos se deduce que tanto el enfoque CBI como el enfoque AICLE representan una orientación metodológica de carácter dual de gran capacidad de adaptación (flexibilidad) al modelo no solo pedagógico (en clase), sino educativo (institucional, nacional, etc.) en que se tenga intención de aplicar.

Ahondando en la idea de la flexibilidad, Mets (1998 en Cenoz, 2015) detalla la gradación del enfoque CBI según el nivel de integración entre el contenido y el lenguaje a modo de “continuum”, que iría del extremo de alto nivel de inmersión, en donde el contenido predomina sobre el lenguaje, al otro extremo de bajo nivel de inmersión, en donde es el lenguaje el que predomina sobre el contenido (lo habitual en las clases de lengua extranjera en las que se usa un contenido).

Al hilo de este planteamiento, usando la gradación de Mets, en el caso concreto de este trabajo, en el que se desarrolla una propuesta didáctica en forma de curso de historia de España en español, este enfoque se aplicaría a un grupo de discentes extranjeros en un contexto de alto nivel de inmersión tanto por predominar el contenido frente al lenguaje, como por el entorno de aprendizaje en que se impartirían las clases⁵⁰.

Tras lo expuesto, de los anteriores planteamientos se infiere que tanto el enfoque CBI como el enfoque AICLE, en su esencia, se pueden considerar como la misma cosa, como sostienen algunos autores. Por ejemplo, Madrid (2014) argumenta al respecto que partiendo de la base planteada por Brinton *et al.* (1989) en lo referente a la enseñanza de lenguas, la contextualización del lenguaje a través de estructuras lingüísticas y de funciones no es suficiente, puesto que hay que incluir textos auténticos que satisfagan tanto

⁴⁹ Por su lado Coyle *et al.* (2010), al hilo de lo expuesto por de Stoller (2008 en Cenoz, 2015) sobre la consideración del enfoque CBI como un modelo pedagógico flexible y de amplio alcance, explicitan que el enfoque AICLE no es una nueva forma de enseñar una lengua, ni tampoco una forma nueva de enseñar un contenido, sino la fusión de ambos, justificando su flexibilidad, su capacidad de adaptarse a cualquier modelo educativo y lo que es muy importante: el enfoque AICLE comprende un rango de modelos los cuales pueden ser aplicados de forma variada según el tipo de aprendiente.

⁵⁰ Las clases se impartirían en España, por lo que sería un entorno homóglota caracterizado por la presencia de la lengua meta en el espacio inmediato del aprendiz a la que se ve expuesto a través de sus interacciones con nativos fuera del aula, en sus contactos sociales, que influirán de manera decisiva en el uso que de la lengua hace (Abry y Fievet, 2006 en Ríos, 2013).

el interés como las necesidades del discente, de tal manera que el contenido se integre con los aspectos lingüísticos de la L2, mediante un enfoque integrado. A este enfoque integrador los autores Krueger y Ryan (1993, en Madrid, 2014) lo llaman CBI, mientras que otros lo llaman CLIL, AICLE en español y EMILE en francés (Marsh, 2006, Coyle, 2006, Mehisto, Marsh y Frigosl, 2008; Coyle *et al.*, 2010; Lasagabaster y Ruis de Zarobe, 2010, Pérez Cañado, 2011, en Madrid 2014). Cenoz (2015) opina igual cuando señala que no hay diferencias, en su esencia, entre el enfoque CBI y el enfoque AICLE, existiendo, en cambio, diferencias accidentales entre ambos que están vinculadas a los contextos educativos específicos en los que los programas se llevan a cabo, pero no son exclusivos de ambos.

Ahondando en este último aspecto, Dalton-Puffer *et al.* (2014) se inclinan igualmente por dicha similitud entre enfoques, siendo simples variables léxicas. Es decir, ambos enfoques son la misma cosa y lo único que habría que tener en cuenta es el origen de uno y de otro: el enfoque AICLE, por ejemplo, como ya se ha comentado, nace en el contexto europeo con su política lingüística dirigida a conseguir una mayor integración entre los socios comunitarios, mientras que el enfoque CBI nace con el objetivo de cohesionar sociedades multilingües, como la canadiense y la norteamericana.

Así pues, en síntesis, el enfoque AICLE, quizás sea esa la dificultad, es un término flexible con unos márgenes poco definidos, cosa que igualmente ocurre con el término *inmersión*. La propuesta de los autores, para evitar confusiones, es nombrar a los programas bilingües bajo un mismo concepto: “Additive Bilingual Program Models” (Dalton-Puffer *et al.*, 2014. p.217), en otros términos, programas que educan al discente para ser bilingüe. Seguidamente se va a exponer la teoría básica del enfoque CBI, sus fuentes y las metodológicas más comunes a la hora de aplicarlo.

El enfoque CBI, igual que el enfoque AICLE, hunde sus raíces en la teoría de tres autores: Krashen (1985), Swain (1985) y Cummins (1979). De Krashen hereda su “hipótesis del *input* comprensible” y su relación con los beneficios para el aprendizaje de una L2 que conlleva una extensa exposición (*input*) a la misma. No obstante, su aplicación en los programas de inmersión bilingüe, tanto en Canadá como en los EE.UU., demostraron ciertas limitaciones de este modelo (Grabe y Stoller en Stryker y Leave, 1997). De manera complementaria a la teoría de Krashen, aparece el modelo de Swain y su “hipótesis del *output*” (Swain, 1985 en Stryker y Leave, 1997). Esta hipótesis planteó

básicamente que para que un alumno aprenda la lengua meta debe emplearla significativamente y colaborar en la resolución mediante la negociación de las dificultades comunicativas. Ante la situación planteada, era necesario buscar un modelo pedagógico que permitiera una comunicación más natural. Partiendo de esta consideración, Lightbown y Spada (1993 en CoBaLTT, s.f.) señalarán que: “The CBI promotes negotiation of meaning, which is known to enhance language acquisition (students should negotiate both form and content)” o como indican Curtain y Met, también citando al enfoque CBI: “Natural language acquisition occurs in context; natural language is never learned divorced from meaning, and content-based instruction provides a context for meaningful communication to occur” (Curtain, 1995; Met, 1991 en CoBaLTT, s.f.).

Otro importante aporte es el que plantea Cummins (1979 en Stryker y Leave, 1997) sobre el CALP y el BICS ya vistos y que también en el enfoque CBI tienen gran importancia⁵¹. Tras esta propuesta, no solo los programas educativos empezaron a prestar más atención a las actividades de aprendizaje de la lengua, sino que marcaron una pauta para el desarrollo de futuros planes basados en el enfoque CBI, ya en el marco de las investigaciones de otros autores:

Second language acquisition increases with content-based language instruction, because students learn language best when there is an emphasis on relevant, meaningful content rather than on the language itself; "People do not learn languages and then use them, but learn languages by using them"; however, both form and meaning are important and are not readily separable in language learning (Lightbown y Spada, 1993; Met, 1991; Wells, 1994 en CoBaLTT, s.f.).

2.5 Creación de materiales en los enfoques integrados

La compatibilidad entre el desarrollo de una tarea tanto para el enfoque AICLE como para el enfoque CBI muestra la similitud que hay entre ambos, al menos en su esencia, como ya se ha citado anteriormente. Partiendo de esta premisa, se puede plantear la exposición de una metodología general sobre el tipo de materiales a elegir, así como en lo relativo al fundamento teórico de las tareas potencialmente útiles en ambos enfoques. Por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo por Brinton, Snow y Wesche (1989) y por Stoller y Grabe (1997) y Coyle *et al.* (2010) posibilitan el planteamiento de unas bases metodológicas bien definidas.

⁵¹ En el plano de la práctica, el enfoque CBI posibilita el uso de diversos modelos didácticos. Son de gran importancia las investigaciones sobre teorías tales como el aprendizaje cooperativo, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la lectura extensiva (Grabe y Stoller 1997 en Stryker y Leave, 1997), todas ellas aplicables a los enfoques del tipo CBI, con buenos resultados.

2.5.1 Creación de materiales bilingües: bases metodológicas

A un docente que se proponga desarrollar un curso basado en tareas, bajo un enfoque integrado, se le presenta un reto muy claro: debe prestar atención a que el contenido sea tanto motivador como adecuado para el nivel de dominio de la L2 de la clase. Para el desarrollo de las tareas que compondrán el curso, el docente deberá tener en cuenta cómo seleccionará el material entre las distintas fuentes disponibles, a cómo lo adaptará (o desarrollará si es el caso) o cómo considerará el material de apoyo necesario según los objetivos establecidos relativos al aprendizaje de la lengua meta (Brinton *et al.*, 1989)⁵².

El punto de partida es conveniente fijarlo en la idea de que no existe una única metodología para aplicar ninguno de los dos enfoques puesto que dependerá del contexto educativo, de los objetivos que se marquen y del tipo y necesidades del grupo meta. Quizás por ello, como señalan Coyle *et al.* (2010) no exista mucho material creado para su uso en clase. Por tal motivo los autores abren la posibilidad de adaptar los comerciales (por otro lado muy numerosos) o bien de crear materiales nuevos. Lo importante, en el caso de que el docente elija la adaptación, es prestar atención al detalle de que el material elegido no se centre en el aspecto lingüístico de la lengua, olvidándose de que ambos enfoques apuestan por un equilibrio entre contenido y lengua. Desde el punto de vista de Coyle *et al.* (2010) lo importante es que el docente tenga presente tres factores a la hora de elegir los materiales que darán forma a la tarea:

- Qué tipo de *input* se le ofrece al discente
- Qué hace el discente con ese *input* o, lo que es lo mismo, cómo lo procesa
- El *output* que motiva ese *input*

En este sentido, es importante remarcar que será la propia naturaleza de la tarea, por lo tanto su diseño, la que determine cómo los discentes le dan sentido al material y cómo expresan la comprensión del mismo. Seguidamente se estudian estos puntos.

El *input*. Normalmente, los discentes se aproximan al contenido a través de los textos (Coyle *et al.*, 2010)⁵³ sin ser estos los únicos medios mediante los cuales el docente

⁵² En el siguiente capítulo se expondrá de forma global el diseño del programa de un curso de lengua extranjera basado en tareas, estando este epígrafe centrado en las bases teóricas que suministra los enfoques AICLE y CBI sobre la selección y evaluación de materiales para el desarrollo de estas tareas.

⁵³ El tratamiento de los textos, especialmente enfocados a la enseñanza de la Historia, desde el punto de vista de su estructura interna como en lo relativo a su adaptación, se verá en el siguiente subepígrafe.

introduce el contenido en clase. En ese mismo sentido, ofrecemos distintas posibilidades que pueden servir de alternativa:

- Empezar la clase usando objetos reales que propicien una “tormenta de ideas” que permita al grupo plantear ideas sobre ellos. En ese mismo sentido, también se puede empezar con una batería de preguntas iniciales o con un texto que introduzca las ideas clave del contenido
- Proponer una actividad que surja de una batería de cuestiones
- Plantear en clase una presentación inicial (que puede ser oral) que permita introducir los conceptos clave del contenido, así como el lenguaje que se usa. En este caso, el texto es la fuente idónea

Cuando el docente busque un texto, deberá tener en cuenta una serie de consideraciones:

- Prestar atención a su contenido y si este es el requerido para el objetivo definido
- Su claridad expositiva en relación al nivel del grupo al cual va destinado
- Si viene apoyado por contenidos visuales, siempre de gran ayuda
- Si el nivel de vocabulario general y el del contenido, así como la complejidad gramatical, están al alcance del grupo
- Tener en cuenta el nivel de esfuerzo cognitivo necesario para su comprensión (por ejemplo, si hay datos implícitos o si exige la inferencia, entre otros)

A modo de resumen, Coyle *et al.* (2010) relacionan mediante este gráfico la dificultad con el tipo de texto:

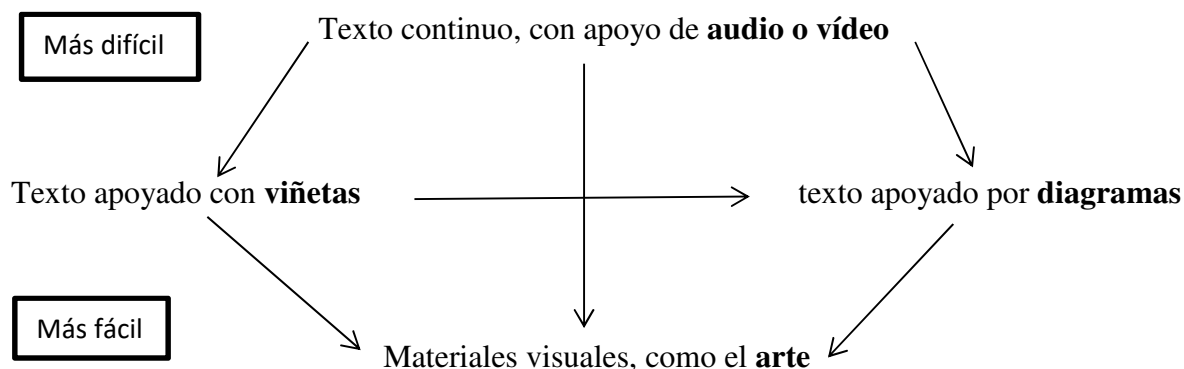


Gráfico 1. Relación entre el tipo de texto y la dificultad en su comprensión (Fuente: Coyle *et al.*, 2010, p.97)

Se entiende que un texto continuo (carta, exposición, informe, etc.) usa más cantidad de recursos léxicos, por lo que implica más esfuerzo para leerlo o escucharlo. Por otro lado, los materiales visuales son mucho más fáciles de comprender al prescindir del lenguaje para comunicar su contenido (como el arte), siendo su uso muy interesante para su incorporación en una clase basada en el enfoque AICLE.

Brinton *et al.* (1989) también estudiaron la importancia de los textos, aportando nuevas variables a las ya propuestas por Coyle *et al.* (2010). De forma desglosada, un texto debe de cumplir los siguientes requisitos:

- Ser explotable (Shih, en Brinton *et al.*, 1989), o sea, debe contener un número de funciones y estructuras del lenguaje adecuadas al nivel exigido al programa en el cual se usa, sin que pierda el interés para el discente. Al hilo de este planteamiento, Coyle *et al.* (2010) se inclinan por la adaptación de los textos
- Ser auténtico. La idea es proporcionar al discente una amplia selección de tipos de textos. No obstante, el dilema está en si al adaptar un texto, por ejemplo, pierde su calidad de auténtico. En este sentido, Honeyfield (1977 en Brinton *et al.*, 1989) indica que si lo que pretende el docente es suministrar material totalmente auténtico, evidentemente debe evitar su simplificación.

A hilo de esto último, citando a Johns (1985 en Brinton *et al.*, 1989), la adaptación del material auténtico para su uso en clase de lengua extranjera es tanto deseable como necesario; los motivos son más que evidentes, por ejemplo, un discente que no tenga un gran dominio de la L2 usada en clase, muy difícilmente podrá entender el contenido.

- Deben promover unas tareas auténticas, en lo referente a su adecuación al contenido, promover el pensamiento crítico y ser interesantes para el discente, en otras palabras, deben de promover la curiosidad
- Deben de ser visualmente atractivos, idea que se extrapola a todo tipo de materiales. Por ejemplo, si hay un desglose o una introducción ayudará a su comprensión y memorización, así como también deben de estar apoyados por otros materiales que sirvan de ayuda tanto para el propio docente como para el discente
- Deben de ser flexibles. Es decir, deben integrar las destrezas, ser adecuados para plantear intercambio de información entre ellos, esto es, deben complementarse y ser, además, adecuados para ser trabajados desde distintos tipos de estilos de aprendizajes. A su vez, es importante que sean variados, como se ha dicho al

principio; por ejemplo, presentar textos narrativos, descriptivos, analíticos, etc., que pueden provenir de fuentes diversas, tanto de libros, como de informes o de la prensa

Si el docente se inclina por la adaptación de textos auténticos, Brinton *et al.* (1989) plantean una serie de consideraciones al respecto:

- La necesidad de un análisis inicial que permitirá adaptar el texto convenientemente y que tiene que partir de la evaluación de sus características lingüísticas, por ejemplo para plantear actividades que hagan al texto más accesible
- La yuxtaposición del lenguaje y del contenido. El docente tiene que conformar actividades que partiendo del contenido faciliten el desarrollo de nuevo lenguaje, así como el uso del pensamiento crítico
- Para la adaptación de los textos es fundamental asumir que lo importante es el contenido. El docente debería suprimir lo superfluo (como ejemplos innecesarios o acotaciones del autor) y añadir conectores o evidencias de apoyo para hacer el texto más coherente. No es recomendable la simplificación léxica o estructural como norma, aunque es posible que el texto tenga faltas de cohesión que podrían dificultar su comprensión. Lo recomendable es revisar el texto y dotarlo de actividades que permitan resumirlo o parafrasearlo
- En relación al contenido, el texto debe de hacerse accesible mediante ejercicios que orienten al discente a trabajar con gráficos organizadores, esquemas, cuadrículas, etc.
- Procesamiento del *input*. Directamente ligado a su tipo está su procesamiento ya que su procesamiento adecuado dependerá de su calidad, en lo relativo a su carga cognitiva. Como se ha visto en el gráfico 6, será preferible el uso de dibujos, esquemas o gráficos a un texto. Por lo tanto, es labor del docente elegir los materiales más manejables para el discente, puesto que puede afectar a su motivación⁵⁴. No obstante, como señalan Coyle *et al.* (2010), no es que se deba eliminar los textos continuos (carta, exposición, informe, etc.) simplemente hay que saber monitorizar el proceso de adquisición según se use una fuente u otra
- El *output* producido depende directamente del procesamiento del *input*, es decir del diseño de la tarea. Para incentivar la producción, el docente tiene que tener en

⁵⁴ Para una comprensión mejor de este punto, se puede consultar el epígrafe 3.2.3.3.

cuenta el nivel de ansiedad, que tiene que permanecer bajo⁵⁵, por lo que es importante que el docente sepa organizar el material a efectos de que permita un correcto andamiaje y que, además, sea estimulante. Por ejemplo, las tareas que se basan en la resolución de problemas son muy interesantes a este respecto

Como resumen, Coyle *et al.* (2010) plantean esta guía como medio para evaluar los materiales que intervendrán en la tarea:

- Tener en cuenta la naturaleza de la información. Es decir, esta debe de ser de un tipo u otro dependiendo del tipo de tarea que se plantee. Por ejemplo, ¿se pide hacer un resumen, un análisis, una evaluación de los datos, etc.?
- Analizar si la tarea permite que el discente explique si ha comprendido los conceptos
- Comprobar si el formato del *output* es el apropiado según la tarea. Dependiendo del tipo de *input*, se obtendrá cierto *output*. Por ejemplo, se puede pedir resolver un cuestionario de respuestas múltiples
- Evaluar el material desde el aspecto de la lengua para que sirva correctamente a las necesidades de la tarea. Si para la realizar la tarea se pide su discusión en grupo, prestar atención a si los discentes tienen el suficiente conocimiento de la L2 para ello
- Prestar atención a si el *output* producido permite a los discentes el control sobre su propio aprendizaje o incluso si es posible usarlo para explicarle a otro lo que ha aprendido
- Siempre tener en cuenta los requerimientos mentales que necesita el alumno para la resolución de la tarea

Sobre el material de apoyo, siguiendo a Brinton *et al.*, (1989), evidentemente no siempre es necesario, pero muchas veces es recomendable sobre todo si se tiene en cuenta que se trabaja con materiales que no han sido diseñados para su uso en la enseñanza de idiomas. En este propósito, la decisión para diseñar o buscar materiales de apoyo puede partir de estas cuestiones:

⁵⁵ “Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales” (CVC, s.f). En general, una demanda muy exigente por parte del docente al discente, puede provocar ansiedad poniendo el riesgo la motivación. (Coyle *et al.*, 2010).

- ¿El currículo está enfocado a alcanzar un buen nivel en gramática? Si es así, ¿se puede usar material comercial?
- ¿El uso de material comercial, como complemento, proporciona al discente alguna ventaja en su aprendizaje?
- ¿El uso de material comercial alivia la carga de contenido del material suministrado por el docente?
- ¿Existe algún material comercial, como libros de textos, adecuado, con lecturas o ejercicios, para el contenido/disciplina?
- ¿Hay algún material comercial disponible para el enfoque CBI, el cual pueda ser complementado con otro auténtico?

Brinton *et al.* (1989) recomiendan, partiendo de su experiencia, complementar los materiales auténticos con otros de tipo comercial, siempre teniendo en cuenta que estos no deben introducir nuevo contenido puesto que podrían desviar la atención del discente. En síntesis, la adaptación de materiales se muestra como una opción, frente al uso de materiales comerciales o el diseño propio. Para tal fin, existen diversos métodos, por ejemplo la resecuenciación y posterior integración de materiales diversos para hacer todo el conjunto más pedagógico.

Por su lado, también Madsen y Bowen (1978 en Brinton *et al.*, 1989) establecen la importancia de la adaptación de materiales al considerar de vital importancia que el docente individualice el material que expone a la clase, adaptándolo a las necesidades del grupo. Así mismo, siguiendo con los mismos autores, el docente tiene que cubrir las posibles carencias del material mediante la creación de ejercicios complementarios. Después de todo, si se parte de materiales que no han sido desarrollados para su uso en una clase determinada, para un grupo concreto con unas necesidades definidas, es evidente que su adaptación es ineludible. Por último, otra posibilidad que se le presenta al docente es diseñar sus propios materiales, como indica Shih (1988 en Brinton *et al.*, 1989), cuando propone componerlos partiendo de contenidos de distintas procedencias (periódicos, por ejemplo).

Sobre la base de las consideraciones anteriores y partiendo de la premisas ya explicitadas por Brinton *et al.* (1989), Stoller y Grabe (1997) desarrollaron su propio enfoque, llamado *Six-T's Approach*, pensado para ser aplicado dentro del marco conceptual del enfoque CBI. El punto de partida fue considerar que este enfoque está

basado en la consecución de temas, como indicaban Brinton *et al.* (1989). El modelo de Stoller y Grabe es aplicable a una amplia gama de cursos basados en el enfoque CBI mediante un cuerpo metodológico claramente definido⁵⁶. El *Six-T's Approach*, se fundamenta en tres consideraciones (Sotller y Grabe, 1997):

- El planteamiento de unas especificaciones para una instrucción basada en el tema, como idea central del enfoque CBI
- Hacer extensible el uso del enfoque CBI a cualquier contexto de aprendizaje de lenguas
- Organizar de forma coherente las fuentes usadas en la instrucción y en la selección apropiada de las actividades involucradas en el aprendizaje de lengua

En lo relativo a la estructura, el *Six-T's Approach* debe su nombre a los tres componentes que lo forman (se usará el inglés para posteriormente usar la traducción en español, en la posterior ampliación de cada concepto). Estos son: *Themes, Texts, Topics, Threads, Tasks* y *Transition* (Sotller y Grabe, 1997, p.4). Pasamos ahora a desarrollar de manera sucinta cada uno de ellos:

- Los temas (*Themes*). Son la base sobre la que se organiza todo el modelo. Deben de ser elegidos, como ya se vio en Brinton *et al.* (1989), según el interés de los discentes, a las expectativas del centro, a los recursos y al interés del docente. En este sentido, a modo de ejemplo, un tema concerniente a la historia sería: el descubrimiento de América
- Los textos (*Texts*). Son el sustento físico de los temas. Su selección depende de varios criterios que irían desde el interés para el discente o su adecuación a los objetivos pedagógicos. Igualmente, hay que tener en cuenta su longitud, su coherencia, su conexión con otros materiales, su accesibilidad, su disponibilidad e incluso, llegado el caso, su coste. Sotller y Grabe (1997) presentan cuatro tipos de textos:

⁵⁶ Sotller y Grabe, por lo tanto, van más allá que Brinton *et al.* (1989) al definir qué consideraciones hay que tener en cuenta en el desarrollo de un currículo, basado en temas, como el enfoque CBI. En cambio, no entran tanto en el material concreto, sino en cómo pautarlo.

- El instructor-compiler: lectura de varios géneros, vídeos, mapas, gráficos, etc.
 - El instructor-generator: conferencias, representaciones gráficas, boletines, etc.
 - El generador de tareas: escritura libre, discusiones, actividades de resolución de problemas, representaciones gráficas, debates, búsquedas de información, etc.
 - El basado en fuentes externas: trabajo de campo, simposios, etc.
- Cuestiones (*Topics*). Son los subtemas elegidos para complementar al tema central en aspectos tales como otra fuente de contenido o como una ampliación de los objetivos pedagógicos. En definitiva, las cuestiones representan una concreción sobre el tema planteado, como guía para su estudio desde otro punto de vista. Por ejemplo, para el tema del descubrimiento de América, introducido anteriormente, se podrían plantear una cuestión como: el papel de la religión
 - Los hilos conductores (*Threads*). Son elementos que unen todo el currículo, que le dan cohesión. Suelen ser ideas abstractas y no forzosamente unidas al tema; por ejemplo, siguiendo con el tema del descubrimiento de América, el hilo conductor que podría unir el currículo sería el coste que tuvo para los indígenas americanos ser aparentemente civilizados por los españoles, con sus ventajas e inconvenientes
 - Las tareas (*Tasks*). Estas representan el medio por el cual el método se realiza, cómo se pone en práctica. Las tareas abarcan el lenguaje, el contenido y las estrategias de instrucción puestas en práctica en clase; por ejemplo, las dirigidas a trabajar el vocabulario, la comunicación, la interacción, las destrezas, etc. Es importante tener en cuenta que las tareas se planean partiendo de los textos y sus temas. Los autores se decantan por una suma de actividades que conduzcan a un proyecto que culmine la lección. A su vez, también se propone el uso de tareas específicas que permitan trabajar tanto la lengua como el contenido, partiendo de los textos.
 - Transiciones (*Transitions*). Son lazos de unión entre cuestiones que motivan nuevas tareas. Con este propósito, se plantean las siguientes transiciones:
 - Transiciones entre cuestiones: partiendo de una cuestión, se les pide a los alumnos que reflexionen sobre un hecho o problemática concreta. Por ejemplo, partiendo del tema del descubrimiento de América y su posterior

colonización, se podría proponer a los discentes que expongan su opinión sobre si Occidente tiene alguna responsabilidad en la actual oleada de inmigrantes que llegan a Europa

- Transiciones entre tareas: partiendo de un texto, se les pide a los discentes que construyan un esquema con las ideas clave y que preparen una presentación en *Power Point* para exponerla a la clase

Igualmente, para el *Six-T's Approach*, son elementos de gran relevancia: las necesidades de los discentes, sus objetivos, las previsiones de las instituciones educativas, las fuentes disponibles, las habilidades de los docentes y las características de los resultados finales esperados. En conclusión, el *Six-T's Approach* crea una conexión entre temas y cuestiones que mantiene al alumno involucrado en las tareas que conducen a un proyecto final.

Para finalizar este apartado, queremos hacer referencia a un trabajo realizado en 2007 por una serie de docentes de distintas universidades norteamericanas. Esta investigación tiene la virtud de ser la puesta en práctica de un experimento sobre los distintos factores involucrados en un curso desarrollado bajo el enfoque CBI cuya L2 era el español. Además, el trabajo es especialmente significativo por su relación con el objetivo básico de presente tesis: el desarrollo de un curso para la enseñanza de un contenido, en una lengua extranjera, en este caso el español. Sus conclusiones finales permiten establecer un criterio básico, orientador, para el diseño de materiales enfocados el desarrollo lingüístico de la L2 y a la enseñanza del contenido.

El estudio de Pessoa, Hendry, Donato, Tucker y Lee (2007) planteó como punto de partida que pese a la extensa literatura existente sobre los beneficios pedagógicos del enfoque CBI, no había trabajos empíricos que trataran cómo los profesores de lengua extranjera podían llevar a la práctica este enfoque, con especial atención a la comunicación en clase. Para ello, contando con la participación de dos docentes de español, se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desenvuelven los alumnos de 6º grado, desde el punto de vista comunicativo, en el enfoque CBI? Para dar respuesta a esta cuestión, se observó su discurso en clase en lo relativo al contenido, los objetivos pedagógicos y el grado de dominio de la materia por parte de los alumnos. Se examinaron los discursos en clase, se realizaron entrevistas a los docentes y se analizaron las

evaluaciones de los discentes. Para su desarrollo, se partió de estudios previos en donde se indicaba que el enfoque CBI es una forma de proporcionar un contexto significativo para el lenguaje de instrucción y, al mismo tiempo, proporcionaba un vehículo para reforzar las habilidades académicas (Curtain y Hass, 1995 en Pessoa *et al.*, 2007). En conclusión, los resultados de este estudio demostraron la influencia del discurso del docente en clase, hasta tal punto que su capacidad discursiva puede dar forma tanto al conocimiento de la lengua como al conocimiento del contenido.

Por otro lado, en el plano de lo práctico, el estudio constató que un enfoque CBI eficaz debe prestar atención tanto al contenido como al lenguaje a través de conversaciones que fomenten el uso y el desarrollo de la lengua, así como la conciencia metalingüística mediante la negociando de forma colaborativa o la retroalimentación llevada a cabo por el propio docente.

2.5.2 Creación de materiales bilingües: adaptación textual

En el apartado anterior ha quedado patente la importancia que cobra el texto en los enfoques AICLE y CBI. En este apartado se verá su importancia también desde el punto de vista concreto de la enseñanza de la Historia. No debemos olvidar que el objetivo del presente trabajo es el diseño de un curso basado en la integración del español como lengua extranjera con la historia de España como contenido.

El relato escrito está indefectiblemente unido a la labor del historiador, siendo, a su vez, el vehículo mediante el cual se materializa el hecho histórico en clase. Mattozzi a este respecto señala: “El texto (en la historia) es central, porque de él depende la calidad de lo que comprendemos y aprendemos sobre historia. Todo lo que sabemos del pasado se lo debemos a la producción de textos y a la comprensión de los mismos” (Mattozzi, 2004, p.1), cuyo objetivo es:

(el texto) construye el conocimiento de un hecho (aspecto, proceso, estructura, personaje, fenómeno, acontecimiento...) del pasado. Pero no simplemente del pasado, como se suele decir, sino de un hecho del pasado individualizado como objeto de reconstrucción y de análisis de interpretación por parte del historiador a partir de una retrospección que realiza en el presente y de su relación con dicho presente (Mattozzi, 2004, p.1).

No obstante, desde el punto de vista educativo, como indica el mismo autor, existen pocos estudios que se preocupen de cómo el historiador construye el relato histórico en los libros de texto, frente a los sí más frecuentes que ponen el foco en presentar cómo el historiador recopila datos y llega a cierta conclusión sobre un hecho histórico concreto. Desde el punto de vista de su adaptación didáctica, el texto histórico debe ser trabajado desde dos puntos de vista: el relativo a su contenido o, lo que es lo mismo, cómo construye el conocimiento y el que concierne a los recursos lingüísticos que se han usado para construirlo. En las siguientes líneas se verán ambas facetas. En primer lugar se estudiará la adaptación del texto desde el punto de vista estructural, para terminar con la adaptación lingüística.

El punto de partida para la exposición siguiente es el trabajo desarrollado por el historiador Mattozzi quien establece un procedimiento mediante el cual lograr una correcta transposición⁵⁷ del texto historiográfico (Mattozzi, 1999). En primer lugar, se define el texto primario como aquel texto experto dirigido al lector culto y preparado para entenderlo, mientras que, al otro lado, estaría el texto escolar el cual tiene que ser construido para un lector inexperto con el objetivo de que aumente sus conocimientos y reconstruya sus planteamientos iniciales sobre el hecho en cuestión. Como señala Mattozzi (1999), el texto escolar debe de procurar hacer entender al alumno el hecho histórico en forma de reconstrucción del pasado siendo, por lo tanto, el texto escolar una adaptación a la estructura cognitiva del discente. Para una correcta transposición del conocimiento histórico, Mattozzi relaciona este con la teoría del aprendizaje de la Historia. Partiendo de este principio, desgrana la estructura del conocimiento histórico de la siguiente forma:

- El conocimiento histórico como regulador de la propia actividad didáctica. El docente, como mediador, tiene que transmitir el conocimiento propio de la historia al discente, así como motivar el desarrollo de una serie de estructuras mentales y habilidades que le permitan comprender el hecho histórico. Para ello, el docente se basará en el conocimiento textual convenientemente estructurado; el texto histórico será modificado, adaptado, partiendo del conocimiento que tenga el docente sobre las estructuras cognitivas y habilidades operativas que actúan como constructoras del conocimiento del hecho histórico desarrollado por el historiador a través del

⁵⁷ Como transposición didáctica se entendería como el procedimiento mediante el cual el docente transforma el conocimiento científico para presentárselo a sus discentes. Como indica Chevallard: “transposición didáctica es transformar un objeto de saber en un objeto de enseñar” (Chevallard, 1997, en Bertoni, 2009, p.8).

texto. Así pues, el docente debe analizar el texto y hallar en su estructura las operaciones cognitivas que el historiador usó para desarrollarlo. Partiendo de esta premisa, es clave que el docente sepa ver la “estructura potencial” del texto, que está por debajo de la “estructura real”

- La estructura potencial del conocimiento histórico como clave para una correcta transposición del texto experto a uno de mediación didáctica. Para ello, se parte de la base de que el historiador primero “tematiza” o, lo que es lo mismo, representa el hecho histórico, pasando, para ello, por tres fases:
 - a) Resalta aquellos aspectos del hecho histórico que pretende presentar
 - b) Inscribe el hecho en un periodo de tiempo concreto
 - c) Ubica este hecho en un espacio concreto

Además, para comprender el hecho histórico este se debe contextualizar para así conocer los motivos que afectaron a su comienzo, desarrollo y a su conclusión. Hay que tener en cuenta que el hecho cobra sentido al representar un cambio en el contexto o bien por su consolidación en el mismo. Todo ello forma un “mapa virtual” cognoscitivo compuesto por el escenario que envuelve al hecho, las situaciones iniciales, su comienzo, el consiguiente proceso o evolución, su conclusión, las situaciones finales, las variaciones o las permanencias en los contextos. Dadas las condiciones que anteceden, es importante añadir que el historiador no se contenta con reconstruir el hecho en cuestión, sino que va más allá puesto que llega a su problematización para dar paso a su explicación, saliéndose así del marco de los hechos relatados y abriéndolo a las comparaciones con otros hechos precedentes.

Tras lo expuesto, conviene prestar atención a cómo estructura el conocimiento el historiador. De forma sucinta se podría decir que el historiador organiza la información en dos bloques textuales: primero clasifica los temas con la idea de cumplir con las funciones cognitivas concretas y, después, con ellos construye un hilo argumental con fechas o por simultaneidad con otros hechos. Así pues, se puede decir que el conocimiento histórico forma lo que se puede definir como un texto virtual en donde todos los elementos de su estructura se van modificando, se van transformando a través del hilo argumental. Si esto se extrapola a un texto físico, este debe de contemplar cada uno de estos bloques que forman la estructura. El resultado debe seguir un hilo conductor compuesto de descripción,

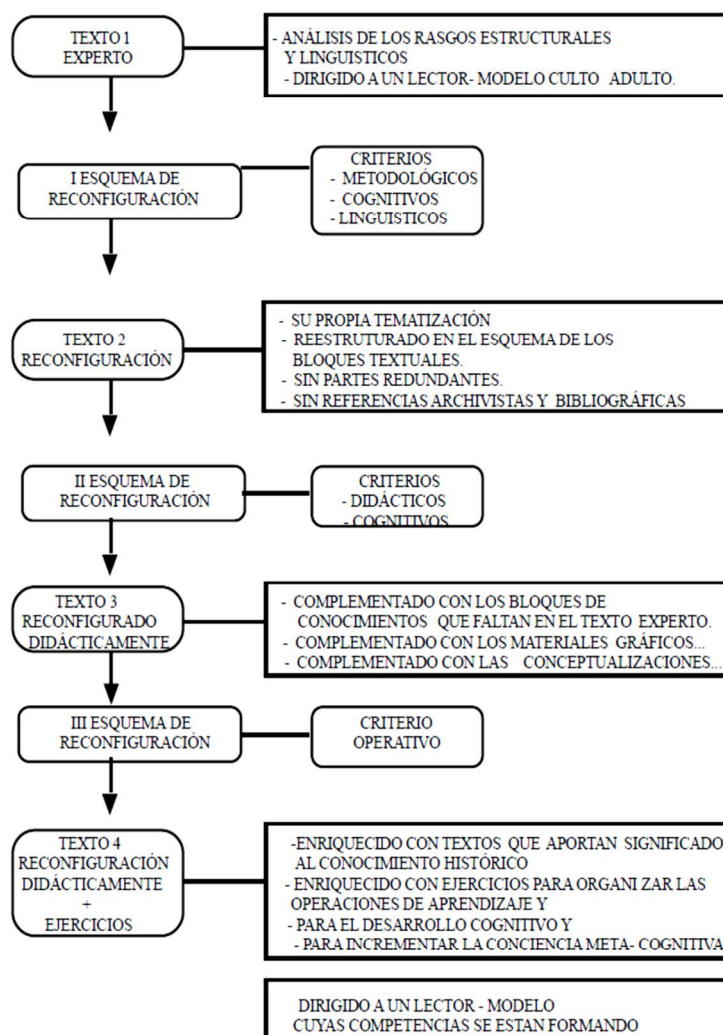
narración y argumentación. Por las consideraciones anteriores, es vital comprender que cada bloque, su objetivo, tiene como finalidad producir en el lector un mapa de conocimientos concatenados con los conocimientos del siguiente bloque. Así pues, el docente tiene que crear este mapa cognitivo de conocimientos huyendo, por lo tanto, de la enseñanza meramente transmisora hacia una más comprensiva.

Llegada la explicación a este punto, es oportuno establecer las fases por las que debe pasar un texto experto, hasta convertirse en uno de uso didáctico (Mattozzi, 1999):

- a) Someter el texto experto a un análisis destinado a desvelar su estructura
- b) Definir los puntos fuertes que se mantendrán en la transposición y reforzar los débiles (así como aligerarlo, si fuera el caso)
- c) Crear un primer esquema de configuración teniendo en cuenta criterios metodológicos sobre la enseñanza de la Historia desde los conceptos cognitivos y lingüísticos
- d) El texto nuevo tendrá su propia tematización, estructurado en bloques de conocimiento, en donde cada uno de ellos serán tematizados
- e) El texto que surge, partiendo de los principios metodológicos-cognitivos, pasa a la segunda configuración: la didáctico-cognitiva mediante su complementación con otros textos de refuerzo para su mejor comprensión, así como con gráficos, esquemas, etc. Es el momento de su estructuración lingüística
- f) Surge un último texto que sirve para consolidar todo el proceso de unidades cognitivas. En esta fase, se definen qué criterios operativos se van a seguir que ayuden a centrar el proceso de aprendizaje y consolidación de las estructuras cognitivas para, finalmente, añadir los ejercicios

Como observación indicar que es fundamental que cada bloque que constituya el texto motive al discente a estudiar el siguiente. No obstante Mattozzi (1999) remarca que hay dos tipos de conocimientos que deben ser protegidos en la transposición: el primero el que atañe a los hechos y contextos y el segundo a la relación del conocimiento del pasado con el presente. El texto escolar, así, se abre a su interpretación desde el presente, con el añadido de poder servir para interpretar el presente desde ese pasado.

Como resumen visual de estos 6 puntos, Mattozzi propone este esquema:



Esquema 4. Fases de la transposición didáctica (Fuente: Mattozzi, 1999, p.27)

Vista la adaptación estructural del texto histórico para su uso didáctico, seguidamente se verá la parte correspondiente a la adaptación lingüística explicitada por Mattozzi (1999). Para ello se entrará en detalle en aspectos tales como los géneros, las funciones discursivas y el contenido léxico-gramatical. Como consideración previa se determina que la Historia tiene su propio lenguaje⁵⁸, el cual se estructura para dar sentido a la explicación del hecho histórico. Como ya se ha señalado, el texto histórico tiene que ser adaptado para su uso didáctico también desde el punto de vista lingüístico por el hecho de que se usará en una clase cuya lengua vehicular no será la lengua materna del grupo (como

⁵⁸ Las características del lenguaje de la Historia se han estudiado en el epígrafe correspondiente a la lengua del aprendizaje (2.3.2.1).

es el caso concreto planteado por el enfoque AICLE). Hecha la observación anterior, es conveniente recordar que enseñar un contenido en una L2 no es lo mismo que en una L1. Por tal motivo, el alumno tiene que saber cómo se estructura el lenguaje de la Historia, es decir, con qué elementos se cuenta para explicar y entender el hecho histórico. Sobre la base de estas consideraciones, podemos señalar que el lenguaje de la historia en el enfoque AICLE se materializa en tres niveles (Lorenzo y Dalton-Puffer, 2016), los cuales se exponen seguidamente.

2.5.2.1 Niveles lingüísticos del discurso histórico: el género

Cuando se utiliza el lenguaje, ya sea escrito u oral, se presta atención, de forma consciente o inconsciente, al contexto comunicativo, adaptándose de esta forma el lenguaje al uso (socialmente reconocido) que se le da. Estos usos —o adaptaciones— constituyen los géneros. Por ejemplo, el PCIC, para el nivel B2, presenta como géneros, dividiéndolos entre los de transmisión oral y escrita, las conversaciones cara a cara, los debates o las discusiones públicas, entrevista laboral, composiciones escritas, obras de teatro, etc. Así, dentro de los géneros de transmisión escrita de solo producción (del tipo: desarrollo de argumentaciones o textos informativos) sobre el Descubrimiento de América, podría seguir esta estructura (CVC, s.f.):

- a) Sección de introducción. Contextualización del tema: “El Descubrimiento de América llevó la civilización a aquel continente..., mejorando la vida de sus habitantes, aunque hay otras teorías que demuestran todo lo contrario”
- b) Sección de desarrollo. Es la fase de argumentación para la que se puede utilizar la narración, la descripción, la exposición o la transcripción del diálogo en estilo directo, según el objetivo del escrito. Por ejemplo, partiendo del tema del Descubrimiento de América una exposición podría empezar así: “Tras la llegada de los españoles a América muchos indígenas empezaron a sufrir enfermedades, principalmente la viruela o el sarampión, para las que su sistema inmunológico no estaba preparado...”
- c) Sección de conclusión. En donde se usarán los marcadores de conclusión, del tipo: finalmente, en conclusión, etc. “En conclusión, podemos decir que partiendo...”

Por su lado, Martin y Rose (2003, en Llinares *et al.*, 2012), definen el género como aquel proceso social organizado por etapas orientado a la consecución de un objetivo. Esta forma de entender el lenguaje ha sido de gran ayuda para el estudio de los discursos producidos por grupos específicos de usuarios y también en clase, por ejemplo en la enseñanza de la lengua para fines específicos. Volviendo al PCIC, en su relación con los géneros, se extraen las siguientes consideraciones:

Se entiende por «género», en un sentido amplio, una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros» como clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia [...] Esta perspectiva parte de la consideración de «texto» como un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género (PCIC, 2001).

A lo que se añadiría su utilidad en clase:

(...) a partir del género se puede trabajar de lo general a lo particular y viceversa, manteniendo en todo momento una perspectiva contextualizada de la lengua. Además, el análisis del género facilita el tratamiento individual de cada uno de los componentes textuales, que pueden, de este modo, trabajarse en el aula de forma particular y en profundidad, aunque en la producción real de la lengua tales componentes actúan siempre de forma simultánea y relacionada (PCIC, 2001).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es importante destacar el aporte de la Lingüística Funcional de Halliday y Hasan (1989 en Llinares *et al.*, 2012) en su relación con los géneros. Para ello, los autores clasifican el lenguaje en tres dimensiones, según la situación social o registro: el campo, que se relaciona con la actividad en proceso; el modo, que indicaría el rol que sigue el lenguaje usado; y, por último, el tenor, que indicaría la relación entre los interlocutores y el objetivo de la comunicación. Partiendo de lo expuesto, se puede decir que un texto de un género concreto tiene su propio registro. En el enfoque AICLE tanto el género del texto, como el registro son factores muy a tener en cuenta. Así, a través de ellos (mediante la interacción en clase) y con el apoyo del andamiaje se desarrolla el lenguaje en sus tres metafunciones ya comentadas: la ideacional, relativa al sentido que se le da a la experiencia; la interpersonal, en lo relativo a la interacción social; y la textual, que facilita la construcción de los dos anteriores permitiendo organizar el discurso en su fluidez, cohesión y continuidad (Llinares *et al.*, 2012). En el enfoque AICLE es posible ver la interacción de estas metafunciones: se usará la ideacional cuando se trabaje en determinada materia (campo) o se expone las experiencias tanto del docente

como de los discentes; la interpersonal aparecerá cuando los discentes participen en determinada actividad, por ejemplo negociando cierta respuesta (tenor); y, por último, cuando estos mismos discentes construyan su discurso, su historia, por ejemplo a la hora de realizar una exposición ya sea escrita u oral, en ese momento se está trabajando el aspecto textual del lenguaje (modo)⁵⁹.

Desde el punto de vista del enfoque AICLE, el uso de los géneros abre la posibilidad de enseñar a los discentes mediante diferentes tipos de textos cómo, a través del lenguaje, se construye el conocimiento de la materia de estudio; como indican Veel y Coffin (Veel y Coffin, 1994 en Llinares *et al.*, 2012), mediante los géneros se unen los aspectos del aprendizaje de un contenido concreto y el tipo de lenguaje que se usa para darle forma. En otras palabras, mediante los géneros se forma al discente en el conocimiento de las palabras, vocabulario y formas gramaticales que se utilizan en los diferentes tipos de textos, según el contenido (Historia, Ciencias, etc.), tanto de aquellos provenientes de libros como de aquellos otros producidos por el propio discente. De esta manera, queda claro que el lenguaje no es simplemente un medio de transporte de ideas, sino que construye y estructura, e incluso limita el conocimiento, a través de los textos de determinada disciplina (Llinares *et al.*, 2012). En el ámbito de la Historia, se pueden presentar los siguientes géneros:

Nombre	Estructura (entre paréntesis las opciones)
Estudio del periodo	Identificación del periodo → Descripción
Relato bibliográfico	Identificación de la persona → Episodios → (Evaluación del periodo)
Relato histórico	Antecedentes → Relato de los hechos → (Deducción / Evaluación de los hechos)
Representación histórica (Se explica las razones que mueven los acontecimientos ocurridos en una secuencia determinada)	Antecedentes → Relato de la secuencia → (Deducción)
Explicación histórica	Introducción → Consecuencias → (Consecuencias posteriores)
Explicación de los factores	Resultado → Factores → (Factores indirectos)

⁵⁹ El modo en que esto ocurra dependerá de cómo se plantee la situación en clase (Llinares *et al.*, 2012).

Exposición histórica	Antecedentes → Pregunta de investigación → Argumento → Otras preguntas de investigación
Discusión histórica	(Antecedentes) → Cuestión → Perspectivas → Posición

Tabla 3. Los géneros de la Historia. (Fuente: Llinares *et al.*, 2012, pp. 133-146).

2.5.2.2 Niveles lingüísticos del discurso histórico: las funciones discursivas

Cuando un hablante utiliza el lenguaje usa una serie de funciones discursivas, por ejemplo clasificar o contrastar, así como plantear hipótesis como medio para relacionar su propia opinión con la de su interlocutor. En el caso de la interpretación del hecho histórico, el discente debe conocer qué funciones intervienen en su construcción, o sea, qué herramientas cognitivas debe usar para acceder al conocimiento histórico. Por ejemplo, Dalton-Puffer *et al.* (2017) indican las siguientes funciones: *clasificar*, *definir*, *describir*, *evaluar*, *explicar*, *explorar*, *informar*, etc. La relación entre estas funciones y el contenido ya se expuso cuando se estudió la lengua de aprendizaje, en este mismo capítulo (2.3.2.1).

2.5.2.3 Niveles lingüísticos del discurso histórico: el subsistema léxico y gramatical

Entre las estructuras gramaticales hay algunas de uso común en Historia, como aquellas que permiten expresar la abstracción, marcas temporales o las relaciones entre causa y consecuencia; por ejemplo, las cláusulas introducidas por una conjunción temporal o verbo en forma no personal. Achugar y Schleppergrell (2005), al hilo de lo expuesto, esquematizan las estructuras lingüísticas destinadas a construir la causalidad en Historia:

- a) Es muy frecuente el uso de conjunciones y cláusulas de concesión, de causa o propósito, como las locuciones adverbiales, que expanden y desarrollan el argumento; por ejemplo “sin embargo”, que puede servir como medio para marcar el contraste entre una acción que pese a ser esperada, cambia de sentido:

La idea primitiva del plan de invasión tal como la había concebido originariamente el marqués de Santa Cruz, era intentar atravesar nuestra defensa naval (la de Inglaterra, naturalmente) con sus transportes. El estudio meditado, **sin embargo**, convenció al rey de su debilidad. Una masa de transportes y de navíos de guerra es el conjunto más embarazoso y más vulnerable que se haya conocido jamás; mientras más débil sea la defensa naval del país amenazado, más ardientemente deseará que el invasor emplee este procedimiento (Martínez-Valverde, 1979).

- b) Las cláusulas introducidas por una locución preposicional, como “después de” que ayuda a crear el contexto, como marca de unión entre dos eventos dimensionados tanto en lo temporal como en lo causal:

Hubo que continuar adelante, **después de** disponerse algunos auxilios. Al detenerse la Armada, con buques tan pesados algunos, se hubiese roto la formación. El Nuestra Señora del Rosario estaba hecho una boya: los enemigos le hubiesen batido a mansalva, cruzándole la T. Se rindió a Drake. ¿Influyó él despecho? En la voladura del San Salvador se cree que hubo sabotaje. Flotaba incendiado **después de** la explosión de la pólvora. Debiera haber sido hundido por su dotación (Martínez-Valverde, 1979).

- c) Formas no temporales del verbo, como el gerundio, para definir una causa, para explicar el por qué (como complemento circunstancial de causa) o el infinitivo, a veces precedido de una preposición, como motivador de una acción:

“La flota no podía zarpar, **esperando** la llegada de su comandante”

“Pero, de todo modos, para **dar** en el blanco, con los procedimientos de puntería de la época, había que acercarse más de lo que lo hacían los ingleses en los primeros encuentros.” (Martínez-Valverde, 1979).

Por su lado, Martín (1997 en Fang, 2012) definirá tres tipos de “cosas”, desde el punto de vista gramatical, que se pueden encontrar en un texto.

- d) Las concretas, con referencia al mundo real (navío, etc.)
- e) Las abstractas, sin referencia al mundo real (política, gobierno, etc.)
- f) Las metafóricas, por ejemplo las nominalizaciones verbales (llegar→la llegada)

Las tres pueden aparecer en un texto histórico. Tanto las representaciones abstractas como las metafóricas deben tenerse en cuenta puesto que pueden dificultar su comprensión, por lo que es recomendable “desempaquetarlas”⁶⁰ previamente. Por ejemplo Achugar y Schleppegrell (2005), proponen, en el caso de la nominalización, presentar la información de forma explícita previamente.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es importante remarcar que el alumno debe ser capaz de desenvolverse bien con el léxico propio de la Historia (como constata el trabajo de Alba *et al.*, 2017), así como con las estructuras gramaticales de un idioma que no es el materno. Evidentemente, este planteamiento dificulta la labor del

⁶⁰Como indican Martín y Rose (2003 en Achugar y Schleppegrell, 2005) este proceso implica convertir un texto con argumentos implícitos, con expresiones metafóricas, por ejemplo, a uno en donde estos aparezcan de forma explícita.

docente cuyo objetivo fundamental será suministrar a la clase un texto de trabajo convenientemente ajustado a las características del grupo. Y es que, como se verá en el siguiente capítulo, sobre el diseño del programa de un curso, los materiales usados en clase deben ser pedagógicamente adecuados; así, Jolly y Bolitho (en Pueyo y Martí, 2014) remarcen al respecto la necesidad de la concienciación textual y pedagógica de los materiales en su propuesta para el diseño de un programa, abriendo así la fase de adaptación lingüística del texto experto. A este respecto, Lorenzo (2008) plantea tres opciones para ajustar un texto desde el punto de vista del contenido lingüístico, a saber:

PROCESO	Nivel de adaptación	Objetivo	Estrategias
SIMPLIFICACIÓN	Sentencia	Reducir la complejidad lingüística	Simplificar las sentencias. Usar vocabulario más común. Limitar el rango sintáctico y semántico. Posicionar el tema al principio de la oración.
ELABORACIÓN	Texto	Elaborar el texto para hacerlo más simple; cognitivamente más fácil	Resaltar los conceptos más importantes. Añadir redundancias Mantener el ratio palabras/formas (type/token) bajo, en otros términos, plantear un texto con pocas palabras diferentes con respecto al total de palabras. Mantener la dificultad sintáctica y léxica del texto original.

REDISCURSIFICACIÓN	Discurso	<p>Rediseñar el texto completo.</p> <p>Adaptar su significado a una nueva forma y formato.</p>	<p>Cambiar la tipología del texto: menos ideacional y más interpersonal, es decir, más interactivo (por ejemplo, añadiendo preguntas en el texto).</p> <p>Añadir marcas que refuercen el significado, que lo hagan más explícito.</p> <p>Reducir las ideas secundarias.</p> <p>Añadir notas complementarias al texto, como glosarios, gráficos, imágenes, información entre paréntesis, etc.</p>
---------------------------	----------	--	--

Tabla 4. Opciones para ajustar un texto (Fuente: Lorenzo, 2008)

De las tres opciones, el autor se decanta por la rediscursificación y al hilo de ese discurso es importante resaltar que el texto no debe perder su peso académico, simplemente es una restructuración de ideas, coincidiendo con Brinton *et al.* (1989) por unos motivos que, de forma resumida, son los siguientes:

- El texto se adapta a los discentes, no al contrario
- La rediscursificación permite convertir el texto científico en uno pedagógico al cambiar el autor el vocabulario técnico por uno semitécnico, más reconocible para el discente
- El texto rediscursificado es más profundo que amplio, siendo este un punto importante en la enseñanza bilingüe
- El autor del texto —gracias al uso de ayudas visuales, glosarios e información entre paréntesis— reduce la complejidad lingüística del texto original

Martin (1996 en Achugar y Schleppgrell, 2005) propone el uso de un párrafo inicial introductorio (*macro-Themes*) y uno final a modo de resumen (*macro-News*), así como que el texto disponga de explicaciones explícitas (pasar de lo implícito a lo explícito), como ya ha expuesto en la tabla 9, como marco de trabajo. A su vez, Linderholm *et al.* (2000, en

Achugar y Schleppgrell, 2005) añaden, desde el punto de vista puramente cognitivo, dos puntos también a tener en cuenta:

- Construir el texto siguiendo un orden temporal
- Reparar el texto en aquellas partes que puedan verse rotas por una inadecuada narración o debido a múltiples citas causales distanciadas entre sí; por ejemplo, usando patrones discursivos en zig-zag, a modo de cadena:

Los planes de invasión estaban ya definidos: acercarse a la costa de Flandes y esperar a los barcos de Farnesio y juntos empezar la invasión de la isla. Este plan⁶¹, no obstante, era muy complicado de realizar por la dificultad en las comunicaciones.

Para finalizar, lo autores inciden en que la comprensión de un texto histórico no debe recaer únicamente en los conectores⁶², sino también en su estructura narrativa que se puede apoyar en el uso de glosarios y listas de palabras (a modo de andamiaje) que faciliten estudiar un contenido en una L2.

2.6 Conclusiones

El mundo globalizado exige modelos pedagógicos que contemplen esta nueva realidad sociopolítica y económica, en donde el conocimiento de idiomas cobra una importancia capital no solo como herramienta indispensable en los intercambios económicos, científicos o en las relaciones laborales, sino también como medio para promover la interculturalidad como elemento vertebrador de uniones supranacionales.

La integración de un contenido curricular con una lengua extranjera se presenta actualmente como una solución pedagógica probada tras la puesta en práctica del modelo CBI en Canadá (entre alumnos anglófonos y francófonos o en los EE.UU. como medio para derribar las barreras culturales e idiomáticas entre nativos y nuevos llegados) o en la Unión Europea (en donde tomó el nombre de enfoque AICLE o CLIL en inglés).

Desde las bases teóricas del modelo clásico comunicativo, del constructivismo o desde el modelo de la enseñanza de un idioma para fines específicos, con su valor profesionalizante, la integración de lengua y contenido (con sus variantes y adaptaciones según los distintos modelos curriculares nacionales) se presenta como un paradigma

⁶¹ El subrayado es nuestro.

⁶² Ya sean los conectores causales (*Por, porque, a causa de, puesto que, con motivo de, pues, ya que*), como los de efecto (*conque, luego, pues, por consiguiente, en consecuencia, por lo tanto, etc.*).

pedagógico de muy amplio recorrido. El salto cualitativo es importante: de la enseñanza de idiomas compartimentada o descontextualizada hacia un modelo en donde el lenguaje se vuelve el medio que permite a los discentes aprenden un contenido. El idioma, pues, se vuelve una herramienta mediante la cual los discentes reflexionan, interactúan y trabajan en grupos para solucionar problemas en una L2, a la vez que aprenden Historia, Geografía o Matemáticas, por ejemplo.

DISEÑO DEL PROGRAMA DE UN CURSO DE LENGUA EXTRANJERA BASADO EN TAREAS

*Lo que aprendemos a hacer lo aprendemos
haciendo.*

(Aristóteles. 384 a. C. - 322 a. C.)

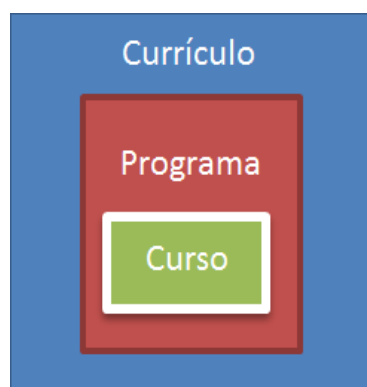
Partiendo de la naturaleza eminentemente práctica que alumbra el presente trabajo, en este capítulo se exponen una serie de herramientas metodológicas que darán soporte estructural al diseño del curso, objeto de la presente tesis, teniendo en cuenta que este se sustentará sobre unas premisas concretas: se inspirará en los enfoques integrados ya vistos y usará las tareas como herramienta pedagógica. El razonamiento que fundamenta estas consideraciones parte de la base de que estos enfoques proponen la enseñanza de una lengua extranjera a través de un contenido concreto mediante la resolución de tareas, aceptando que esta concepción de la didáctica de segundas lenguas se adapta perfectamente a las necesidades del programa del curso propuesto.

Debido a las diversas variables que interactúan en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de segundas lenguas, el profesional de la educación —cuya meta sea el desarrollo de un curso, por ejemplo— tiene que saber que se enfrenta a una tarea francamente complicada. La consecución de los objetivos (según unas necesidades previas) para lo que necesitará elegir o diseñar las unidades que conformarán su propuesta didáctica y la posterior evaluación de los objetivos, representa para el docente, todo ello, un ejercicio que implica tener ciertos conocimientos y un tiempo, siempre escaso. Cuestiones ineludibles como qué son las necesidades de los alumnos (si estas se pueden conocer de antemano) o qué enfoque tomar (teniendo en cuenta qué teoría de la naturaleza de la lengua sostiene al método elegido) considerando además qué debe de primar la forma o el significado o cómo y cuándo evaluar, entre otras, tratarán de ser respondidas, partiendo de los distintos estudios existentes, en este capítulo.

En primer lugar, es necesario definir los términos, no siempre claros. Por ejemplo, se pueden encontrar en textos especializados expresiones como: programación, currículo, sílabo⁶³ o curso. Así, Fernández (2011) define programación como la materialización de los principios del currículo, mientras que para el Instituto Cervantes sería: “el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje” (CVC, s.f.). A este respecto, García Santa-Cecilia, citando a Stern (1983 en García Santa-Cecilia, 2008), le da al término currículo tres interpretaciones:

- El currículo como un plan de estudios de una institución
- El currículo como el contenido de una asignatura
- El currículo como la suma de factores: los materiales, formación del equipo de docentes, etc., todos ellos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

Partiendo de estas interpretaciones se podría plantear este esquema:



Esquema 5. Relación entre currículo, programa y curso

En el esquema propuesto, el programa vendría a ser la ordenación —o concreción— de los contenidos que componen el curso, siendo este lo que ven los alumnos, con lo que trabajan y de lo que son evaluados. En definitiva, programa es lo mismo que *syllabus*, definido por Yalden (1983) como el plan de acción, flexible en su construcción, que materializa el docente mediante la interacción en la clase. Este término también ha sido explicado por García Santa-Cecilia (2008). Para el autor, programa vendría a ser la parte que englobaría la organización de los contenidos, frente a método —o metodología, término más centrado en el diseño de cursos— como la selección y creación

⁶³ Traducción al español de “Syllabus”.

de las tareas (o actividades) que lo forman, señalando, además, la estrecha frontera que existe entre ambos conceptos.

Cabe agregar, a su vez, la definición que Martín Peris hace de currículo:

(...) Se entiende por currículo el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y el desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentado en un **enfoque**⁶⁴ sobre la lengua y el aprendizaje. (Martín Peris, 1998 en Pueyo y Martín, 2014, p.17).

Como se puede constatar, la definición de Martín Peris se acerca a la tercera de García Santa-Cecilia (2008). En consecuencia y a modo de síntesis, se podrían inferir que el desarrollo de una propuesta didáctica parte de lo general (currículo) y termina en lo concreto (programa-curso).

En lo relativo a la investigación en torno al desarrollo de programas, cabe mencionar diversos autores puesto que, como cita Breen (1997), los trabajos sobre esta materia⁶⁵ son abundantes; desde Shaw (1977 en Breen 1997), con su estudios en la década de los 70, hasta los más recientes, ya en los años 80 (Wilkins *et al.*, 1981; Raimés, 1983 y Brumfit, 1984 en Breen 1997) y Richards y Rodgers (1986) quienes desarrollaron su método tripartito para el diseño de programas⁶⁶.

Hecha la observación anterior, Breen (1997) diferencia los programas de lenguas según la visión que plantean del conocimiento y de su adquisición. Estos serían:

- Programas formales, también llamados estructurales o gramaticales. En ellos la prioridad es el conocimiento del sistema de la lengua: la gramática y sus aspectos fonológicos, léxicos o morfológicos, esto es, la forma antes que el significado que se convierte en un mero apoyo. La idea es producir correctamente y las destrezas son trabajadas de forma secuencial: de las receptivas a las productivas, de los contenidos simples a los más complejos, teniendo en cuenta que no se produce en clase hasta que el discente no tenga sólidas las bases gramaticales

⁶⁴ La negrita es nuestra.

⁶⁵ Se utilizará, por motivos de claridad expositiva, tanto programa como currículo.

⁶⁶ De forma sucinta, la idea tripartita propuesta de Richards y Rodgers (1986) se puede resumir en: enfoque, que contemplaría la teoría sobre la naturaleza de la lengua y teoría sobre el aprendizaje de la lengua; diseño, que es cuando se fijan los objetivos generales y específicos (tipo de programa y tipo de actividades) y procedimiento, que es momento de la aplicación del método, modelos de interacción en clase, técnicas y estrategias.

- Programas funcionales que se nutren de los estudios de los años 60 y 70 en el campo de la sociolingüística o de la pragmática. Básicamente, estos programas conciben la lengua como un medio para conseguir ciertos objetivos (“saber hacer”) en situaciones cotidianas, capacitando al alumno a interactuar en circunstancias concretas en la lengua meta, cuando la fluidez conduce a la corrección. La lengua ya no está dividida en reglas, sino en propósitos de uso (funciones). Estos programas se deben ubicar dentro de los que ya, actualmente, se definen como comunicativos, en los cuales el foco se centra sobre el significado antes que en la forma. El más claro ejemplo de este tipo de programas se encuentra en el denominado como programa nocio-funcional de Wilkins (1976)

Otros autores han planteado otras divisiones. Por ejemplo, García Santa-Cecilia (2008), citando a Wilkins (1976), establece esta división:

- Programas sintéticos, los cuales, como los formales de Breen (1997), dividen la lengua en sus reglas y que para su enseñanza se establece un aprendizaje gradual. Al final, se supone que el discente tendrá una visión global del sistema lingüístico de la L2
- Programas analíticos en los que, frente a los anteriores, la lengua se manifiesta sin control previo, infiriendo el discente las reglas de la L2. Dentro de este tipo de programas estarían los comunicativos y, por supuesto, el enfoque por tareas (Nunan, 2011)

Otra taxonomía es la que plantea Nunan (2011), con dos tipos de programas:

- Programas orientados al producto, que son aquellos cuyo enfoque va dirigido a los conocimientos y aptitudes que los alumnos deberían obtener. En este tipo de cursos, los objetivos se plantean al empezar y están centrados en qué aprender
- Programas orientados al proceso que, frente a los anteriores, se centran en cómo estos mismos discentes aprenden; es decir, se dirigen hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje que los conducen a un aprendizaje eficaz de la lengua, teniendo en cuenta las capacidades de cada uno de ellos. Los objetivos, en este tipo de programas, se marcan partiendo de una negociación previa entre los discentes y el docente.

Para concluir, en la misma línea que Nunan (2011), también White (1988 en García Santa-Cecilia, 2008) divide los programas entre los que enseñan el “qué” de la lengua y los que se centran en el “cómo”.

En referencia a la clasificación anterior, para García Santa-Cecilia (2008) los programas orientados al proceso aportan unas características concretas que los hacen especialmente adecuados para su aplicación, al presentar una enseñanza basada en incentivar la autonomía del alumno, como señala el Instituto Cervantes en su glosario de términos clave de ELE. Mientras que para Breen (1997), los programas analíticos serían aquellos procesuales —o planes, como él los llama— que define como los que representan cómo hacer algo, incluyendo los programas basados en tareas, aunque explica que no son la misma cosa:

(...) la programación procesual va más allá de los programas de aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para el programa real de un grupo/clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se centra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula (...) la prioridad fundamental del diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita al profesor y alumnos hacer las estas cosas por sí mismos y, por lo tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo (Breen, 1987, p.56).

No obstante, ha sido el enfoque por tareas, en el que se profundizará en este mismo capítulo, el que más aceptación tiene actualmente en el ámbito de la enseñanza de idiomas⁶⁷.

3.1 Bases metodológicas para la confección de un programa ELE

La evolución de las teorías actuales sobre el desarrollo de programas formativos en el ámbito de las lenguas extranjeras conduce a nuevas propuestas. Actualmente, se señala, a tenor de los estudios disponibles, que está ampliamente consensuado que un programa para la enseñanza de segundas lenguas debe de contemplar tres factores: el enfoque comunicativo (incluyendo el factor social e intercultural), la enseñanza centrada en el discente y la orientación a los procesos. Seguidamente se desarrolla cada uno de estos puntos.

⁶⁷ Después de las consideraciones anteriores, es aconsejable dirigirse capítulo 2 y consultar, además, la bibliografía sobre el enfoque por tareas, con autores como Nunan (1988), Estaire y Zanón (1990), Candlin (1990), Long y Crookes (1991) o la reseña del propio MCER (2002) que demuestran el respaldo que las autoridades educativas dan a este enfoque.

3.1.1 La enseñanza del ELE basada en el enfoque comunicativo

Los programas actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras están claramente enfocados a capacitar al alumno para una comunicación real. Aparece así el concepto amplio y un tanto ambiguo de “competencia comunicativa”, desarrollado por Hymes (1972), el cual amplía y, de hecho, integra la competencia lingüística en la comunicativa de Chomsky, de la década de los 60, a las variables que influyen en la comunicación cotidiana de un hablante. El concepto que planteaba Hymes (1972) se refiere a la posibilidad que tiene el hablante para comunicarse eficazmente dentro de una determinada comunidad de habla. Esto es, el hablante debe saber cuándo, cuándo no y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma, teniendo en cuenta el factor sociocultural ambiental, frente a las concepciones de la lengua de corte formal que no tenían en cuenta estas variables. A razón de esta teoría, cambió el punto de vista que se tenía sobre la concepción del lenguaje:

There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, as just semantics rules perhaps control aspects of syntax, **so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistics forms as a whole**⁶⁸ (Hymes, 1972).

A su vez, este planteamiento abrió el camino a la inclusión de la faceta cultural en los programas, factor a día de hoy ineludible en cualquier propuesta didáctica de lenguas extranjeras. Otros autores complementaron las aportaciones de Hymes (Breen, 1989; Candlin, 1990 y Brumfit, 1984 en Breen, 1987) señalando que el dominio de una lengua meta no implica sólo el conocimiento que el hablante tiene sobre sus reglas y convenciones, sino que además tiene que ser creativo con esas mismas reglas y convenciones, llegando al punto de negociarlas durante el proceso comunicativo. Es decir, la competencia comunicativa es un concepto dinámico, que se negocia (Cenoz, s.f.).

Por las consideraciones anteriores, es pues este un punto de inflexión para los modelos posteriores de programas. Basándose en estas teorías, ven la luz en la misma década los programas nocio-funcionales como primer paso para el desarrollo de enfoques posteriores, basados en esa misma competencia comunicativa, pero enriquecidos con nuevos contenidos. Aparecen los referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales o nuevas consideraciones sobre las destrezas necesarias para el hablante, como las habilidades y actitudes interculturales, facetas, todas ellas, fundamentales para el desarrollo actual de cualquier programa de lengua extranjera.

⁶⁸ La negrita es nuestra.

3.1.2 La enseñanza del ELE centrada en el discente

La enseñanza centrada en el discente nace de los estudios sobre el factor emocional y su influencia en el comportamiento de los individuos. En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras es la base del enfoque humanístico; Hamachek (1997 en Williams y Burden, 2008, p.45) indicará sobre este enfoque: “La educación humanística comienza con la idea de que los alumnos son diferentes y se esfuerza en ayudarles a que sean ellos mismos, más que a que sean los demás”. De Williams y Burden (2008), de forma resumida, se puede detallar lo que este tipo de enfoque plantea:

- a) Forma un sentimiento de pertenencia a un grupo
- b) Hace que el tema sea relevante para el alumno
- c) Motiva el autoconocimiento
- d) Desarrolla la identidad del discente
- e) Incentiva la autoestima
- f) Tiene en cuenta los sentimientos de los discentes
- g) Proscribe la crítica en clase
- h) Incentiva tanto el autoaprendizaje como la autoevaluación
- i) Estimula la creatividad y se puede decir que la curiosidad

Los programas que focalizan su desarrollo en el discente han sido tenidos en cuenta por autores como Breen (1997), Martín Peris (1999), García Santa-Cecilia (2008) o Nunan (2011), entre otros. Nunan, a este respecto, remarca la relación que hay entre la centralidad en el discente y la enseñanza comunicativa:

Mientras que el currículo centrado en el alumno tiene elementos similares al currículo tradicional, una diferencia clave es que la información sobre los alumnos y, si fuera viable, proveniente de los mismos, se va a incorporar en todas las etapas del proceso curricular, desde la planificación hasta la evaluación... (Nunan, 2011, p.29).

Asimismo, el autor marca el principio de este enfoque tanto en los estudios sobre estilos y estrategias de aprendizaje de Willing (1998) y Oxford (1990) (ambos en Nunan, 2011), como en los relativos a la autonomía del discente de Benson (1990 en Nunan, 2011). Breen (1997), por su lado, indica la importancia de incluir al alumno en su propio proceso pedagógico.

También García Santa-Cecilia (2008) remarca, al hilo de los autores anteriores, la importancia que toma el aprendiente en su propia formación:

La enseñanza centrada en el discente pone énfasis en la consideración de las necesidades, deseos y expectativas con respecto al qué y al cómo de la enseñanza y del aprendizaje. (...) desde el punto de vista de la enseñanza, la participación de los discentes es decisiva... (García Santa-Cecilia, 2008, p.12).

Martín Peris (2000), en relación a la enseñanza centrada en el alumno, ubica al discente en el tercer estrato del proceso enseñanza-aprendizaje formado por el objeto (el contenido, esto es, la materia a estudio), los procedimientos (las formas mediante las cuales los discentes acceden a ese objeto) y el sujeto (el propio discente). Este autor, en el mismo trabajo, propone una lista de principios generales previos para ser adaptados por el docente en el momento de desarrollar un programa centrado en el alumno, que de forma sucinta se pueden desglosar en los siguientes puntos:

- a) Presentar al discente actividades que representen una experiencia gratificante para él
- b) Tener en cuenta la totalidad de la persona (desde lo racional a lo emocional)
- c) Explotar la faceta creativa del discente
- d) Plantear tareas que permitan una comunicación significativa entre los discentes y que además integren tanto las habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) como los niveles de la lengua (la gramática en sus distintas facetas, como la pragmática, el vocabulario, morfología, sintaxis, sin olvidar la fonética)
- e) Las actividades tienen que estar cerca del ámbito del interés del aprendiente, sin olvidar las destrezas socioculturales
- f) Potenciar la autonomía del discente, estimulando la iniciativa en clase
- g) Las tareas deben ser transparentes para el discente, que debe conocer el motivo a través de los objetivos que se marquen
- h) El discente debe tratarse como una persona individual, con sus necesidades concretas

3.1.3 La enseñanza del ELE basada en el enfoque orientado a la acción

El MCER (2002), como estándar europeo de referencial para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, se decantó claramente por este enfoque⁶⁹, al considerar que el alumno aprende la lengua usándola en la realización de tareas —no limitadas únicamente al ámbito de la clase— en un contexto social determinado; es decir, de forma colectiva. En este sentido, el citado documento indica:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene **tareas**⁷⁰ (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER, 2002, p.9).

A este respecto, Martín Peris (2009) incide en la relación que existe entre este enfoque y su importancia en el contexto actual de la didáctica de las lenguas extranjeras:

(...) que puede interpretarse (el enfoque orientado a la acción) como la versión más reciente de los enfoques comunicativos y su consolidación en nuestro espacio sociocultural. (...) concibe al alumno como usuario de la lengua, propiedad que descansa sobre un trípode: el alumno como agente social, como hablante intercultural y aprendiente autónomo (Martín Peris, 2009, p.7).

Partiendo de esta aseveración, el individuo, para un correcto desempeño de su función como hablante, necesita dominar una serie de competencias para poder desarrollar las actividades de la lengua que el MCER (2002, p.106) define como “comunicativas”⁷¹. Como referente, en el mismo documento, se delimita los dos tipos de competencias: las generales y las lingüísticas, cuya diferencia sería:

Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas.

Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCER, 2002, p.9).

⁶⁹ (...) Quizás, lo que resulta confuso es que se refiera el MCER (2002) a enfoque, pero hay que tener en cuenta, como indica Llorián (2007, p.74), que eso: «...no significa que desde el documento se defiendan o se tomen posturas dogmáticas relativas a teorías de adquisición y aprendizaje o sobre cómo debe afrontarse la enseñanza de la lengua. [...] Lo que hace el MCER es ofrecer un sistema de categorías y parámetros que posibilite la comunicación de los procesos y de los resultados del aprendizaje de una lengua entre profesionales y usuarios, en términos transparentes y coherentes para todos» (Melero, s.f.).

⁷⁰ La negrita es nuestra.

⁷¹ La DRAE (s.f.) define a competencia como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

En el plano concreto de los contenidos, se podría, sucintamente, desglosar de la siguiente forma (MCER, 2002):

- Competencias generales
 - o Conocimiento declarativo (saber)⁷²
 - o Conocimiento del mundo
 - o Conocimientos socioculturales
 - o La conciencia intercultural
- Capacidad de aprender (saber aprender)
 - o Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
 - o Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
 - o Las destrezas de estudio
 - o Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)
- Competencias comunicativas de la lengua
 - o Competencias lingüísticas
 - o Competencias léxicas
 - o Competencia gramatical
 - o Competencia semántica
 - o Competencia fonológica
 - o Competencia ortográfica
 - o Competencia ortoépica
- Competencia sociolingüística
 - o Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
 - o Las normas de cortesía
 - o Las expresiones de sabiduría popular
 - o Diferencias de registro
 - o Dialecto y acento
- Competencia pragmática
 - o Competencia discursiva
 - o Competencia funcional

⁷² Son estos conocimientos el motivo del presente trabajo. De forma resumida representan los conocimientos sobre "lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; y, por otro, clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc." (CVC, s.f.). Los contenidos, más en detalle, se verán el siguiente capítulo.

3.1.4. La enseñanza del ELE basada en el conocimiento intercultural

Actualmente, el contenido cultural se tiene en cuenta en la mayoría de los currículos de enseñanza de idiomas. El conocimiento de la cultura, a través del aprendizaje de un idioma, se muestra como un medio eficaz para derribar estereotipos y prejuicios de todo tipo, en un mundo, como el actual, en donde la comunicación entre países ha adquirido un protagonismo esencial en terrenos tales como el de la economía, el ocio o el académico. Por tal motivo, se hace evidente que —junto con el conocimiento de idiomas— el conocimiento intercultural se convierta en una herramienta indispensable para conocer al “otro”, para saber cómo piensa, para conocer sus valores, la historia de su país, qué características geográficas y climáticas tiene, cuál es su forma de gobierno, etc. Así, de este modo, se establece una interrelación que cualquier docente tiene que saber transmitir: para comprender bien un idioma extranjero es necesario, citando a Durán (2007 en Pinheiro, 2012), no solo conocer las características léxicas, gramaticales o los usos pragmáticos de ese idioma, sino también conocer las características culturales de la comunidad que lo habla.

El camino de esta unión entre cultura y lengua extranjera nace en los años de entreguerras, cuando su enseñanza en los cursos de idiomas se centraba en los contenidos históricos, geográficos o en las instituciones del país⁷³. En aquel tiempo, la cultura que se enseñaba sólo incluía los grandes logros, los grandes personajes, en campos tales como el arte, la ciencia o incluso el deporte. Será tras la II Guerra Mundial cuando la antropología⁷⁴ vino a modificar de forma sustancial el modo de entender la cultura y, a su vez, cómo debía ser incluida en los currículos. El aporte de la antropología fue especialmente significativo puesto que, desde su observación del comportamiento humano, incluye por primera vez dentro de cultura la forma de vida —o estilo de vida— de una comunidad concreta. En consecuencia, sería así como, desde el punto de vista de la antropología, se

⁷³ No obstante, existe algún ejemplo de inclusión del conocimiento cultural en cursos de idiomas mucho antes. Por ejemplo, se puede encontrar en el manual *Französische Unterrichtsbrieft für das Selbststudium* con su método interlineal de Langescheidt y Toussaint (1856 en Koszla, 1996) para la enseñanza del francés información sobre la cultura francesa.

⁷⁴ Un ejemplo interesante en el campo de la antropología que permite comprender las relaciones entre una cultura y cómo esta se conforma a través de la lengua, lo aporta el trabajo de Goodenough. Para el autor cultura y lengua van juntas, de forma inseparable; el ser humano aprende a hacer objetos materiales gracias a la experiencia que le trasmite sus compañeros (de tribu): “nuevos miembros de una comunidad (determinada) aprendían la cultura de la comunidad de sus compañeros exactamente igual que aprendían la lengua. Lengua y cultura iban juntas como un cuerpo de cosas diferenciadas relativas a una comunidad que se transmitían por aprendizaje y que daban a cada comunidad su propia tradición peculiar, lingüística y cultural” (Goodenough, 1971, pp.190-191).

entendería la cultura de un país, base sobre la que, paulatinamente, se irán diseñando las propuestas curriculares posteriores. El objetivo de la antropología, con su nueva forma de entender la cultural, era definir el comportamiento típico, cotidiano, de una determinada comunidad. En definitiva, dar visibilidad a sus características idiosincráticas, antes subsumidas en el concepto nación o estado, mientras que también ganaban importancia las relaciones personales, familiares, los valores, etc., de esta misma sociedad.

Así, tras el planteamiento de estos nuevos supuestos, desde los años 50 los cursos de lenguas extranjeras empiezan a hacer énfasis en este tipo de elementos, planteados sobre los supuestos de un tipo de cultura más social frente a la pretérita, más institucional⁷⁵. No obstante, ambas formas siguieron compartiendo espacio en los currículos de enseñanza de idiomas al ser no solo compatibles sino necesarias (Stern, 1992).

Partiendo de esta doble faceta de la cultura, esta se materializa, ya incluso en la actualidad, en los cursos en dos formas bien diferenciadas: por un lado, desde el punto de vista humanista (constituida por los grandes logros de la nación, es decir, la cultura tradicional o cultura formal) definida por Brooks (1968 en Stern, 1992), como la cultura con “C” mayúscula (por ejemplo, la Historia, el Arte o la Literatura). Y por otro lado, la del tipo *way-of-life* como aquella “profunda” o en minúsculas (por ejemplo, los valores o costumbres). Cabe agregar que Brooks también relacionó su enseñanza con la de segundas lenguas. Por ejemplo, para el autor su inclusión es esencial en la enseñanza de idiomas al indicar que: “la cultura se enseña mejor como parte de la enseñanza de un idioma” (Brooks, 1968 en Stern, 1992, p. 207). Sin embargo, pese a la evidente relación entre cultura e idioma, subsistía una dificultad: cómo definir el término y qué alcance debía tener, es decir, qué conceptos se deberían de incluir dentro de *cultura*. Atendiendo a este punto, era evidente la necesidad de intentar alcanzar algún tipo de consenso sobre la delimitación del concepto que facilitara la inclusión de la cultura en los cursos de idiomas, tanto desde el aspecto de su contenido como el —no menos importante— de la metodología de su enseñanza en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas.

⁷⁵ Además, la cultura es un elemento diferenciador. Se hablar entonces de identidad, como criterio diferenciador entre culturas, detalle este importante en el campo de la enseñanza de lenguas. El etnólogo Warnier apuntaría a este respecto: “Lengua y cultura juegan un papel central en los fenómenos de identidad (...). La identidad se define como el conjunto de repertorios de acción, de lengua y de cultura que permiten a una persona reconocer su pertenencia a un determinado grupo social e identificarse con él” (Warnier, 2001, p.10).

En el ámbito de las definiciones, es reseñable el hecho de que no existe una concreta; el término aparece como de difícil definición, prestándose a debates sobre su semántica, como ya apuntó Eagleton (2000 en Coyle *et al.*, 2010). Por ejemplo, Seelye (1989 en Stern, 1992, p.208) rechazó la posibilidad de encontrar una única definición, al señalar que: “cultura es un concepto amplio que contiene todos aquellos aspectos de la vida del hombre”. En aras de la claridad expositiva, otros autores optaron por buscar otras definiciones que arrojaran luz sobre la cuestión. Surgieron así aquellas que buscaban abarcar los conceptos que la definición de cultura debía de incluir. Por ejemplo, es interesante la síntesis que ofrece Verlee sobre lo que incluye el término:

(...) la cultura de un país no es sólo su forma propia de actuar, de reaccionar y de pensar (...); es su forma de vivir, su mentalidad que se refleja o se traduce en su producción artística, literaria, pictórica o musical; es su aportación científica a lo largo de los tiempos, en las disciplinas importantes y en aquellas que a veces están veladas por un incomprensible desdén; son sus grandes hombres, ilustres o desconocidos; es toda su historia radiante o sangrienta, con su cortejo de glorias o de miserias; es su folklore y su tesoro de leyendas; es, por último, el país en sí mismo, su paisaje en toda su riqueza y variedad" (Verlee, 1972 en Koszla, 1996, p.122).

Otros, en cambio, basaron sus propuestas en definir no solo el alcance del término, sino en tratar de categorizarlo con lo idea de hacerlo más flexible y facilitar, de esta manera, su inclusión en los cursos de idiomas. Estos autores desarrollaron listas de contenidos, taxonomías encaminadas, en el fondo, a aunar ambos tipos de cultura (humanista-antropológica), partiendo de los supuestos ya expuestos planteados por Brooks (1968 en Stern, 1992). Por ejemplo, Hammlerly (1982 en Stern, 1992) presentó esta categorización:

- Cultura factual. Aquella información o hechos que el nativo conoce de su sociedad: historia y geografía o sus héroes y villanos
- Cultura del comportamiento. Es decir, los valores y actitudes de la sociedad meta
- Cultura del logro. Aquellos conocimientos sobre el Arte y la Literatura, así como cualquier otro logro en otros campos del saber

Así, partiendo de estos planteamientos, el docente podía elegir qué cultura impartir en su curso. La información que, además, necesitaría era saber cómo, mediante qué enfoque o método, podía impartir esos conocimientos a sus alumnos. A este respecto, gracias al interés de las organizaciones políticas de ámbito supranacional —con sus recomendaciones en materia educativa y en su afán de eliminar las fronteras y de incentivar el conocimiento entre los países—, la cultura quedó definitivamente incluida en

los currículos de idiomas. Partiendo de las recomendaciones que estas organizaciones planteaban, se motivaron numerosos trabajos de investigación que demostraron que ciertos enfoques claramente comunicativos, como es el caso del AICLE, se mostraban especialmente eficaces para conjugar cultura y lengua.

3.1.4.1 El conocimiento intercultural en el aprendizaje de la L2

Como indican Mercedes de la Torre y Cruz (2010), actualmente se constata que las lenguas, al margen de ser abstractos códigos formales, representan, también, un reflejo de prácticas sociales y estructuras mentales mediante las cuales no solo nos relacionamos con el mundo, sino que organizamos nuestra identidad. Así, como indican las autoras citando a Cortés y Menegotto (2000 en Mercedes de la Torre y Cruz, 2006, p.33), se puede afirmar que: “cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos”, con lo que se motiva al docente a no limitarse únicamente a la enseñanza del código. Ante la situación planteada, se infiere que el profesor de idiomas debe tener presente una visión holística de la L2, considerando así las variables que la conforman: contenidos gramaticales y cultura, a lo que se sumaría los conocimientos que puede tener el discente sobre la cultura meta, quizás meros estereotipos. Sobre la base de este planteamiento, el docente, en síntesis, debe convertirse en un mediador intercultural, que evite esos estereotipos, estableciendo puentes entre la cultura de origen del alumno y la cultural de la lengua meta (Mercedes de la Torre y Cruz, 2006).

Fue a raíz de la aparición de los enfoques comunicativos en los años 70, cuando el binomio cultura-aprendizaje de segundas lenguas toma un nuevo y decisivo impulso, al incluirse la cultura en el conjunto de conocimientos que el discente debe de adquirir, como parte de su destreza comunicativa. Con la incorporación en los currículos del conocimiento de la cultura meta, se establece como objetivo primordial hacer que el alumno consiga una capacidad comunicativa real, a través del conocimiento que adquiere sobre dicha cultura:

La exigencia de una competencia comunicativa, de una capacidad para interactuar en las distintas situaciones de comunicación, ha dado lugar a una nueva perspectiva en el planteamiento de “lo cultural” en la enseñanza de las segundas lenguas (García, 2005 en Pinheiro, 2012, p.50).

Partiendo de estos supuestos que parecen demostrar que es la comunicación el medio para compartir o transmitir el conocimiento cultural, tanto entre miembros de la misma cultura como con otros de distinta⁷⁶, se puede afirmar que para aprender una lengua extranjera es necesario conocer también las características del grupo humano en que esta se habla y, llegado el punto, establecer comparaciones entre la propia y la foránea.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, Arabski indicará al respecto:

In order to communicate across culture, it is vital to comprehend cultural differences that may facilitate or debilitate communication. The cultural background of the interlocutors appears to have a serious influence on the quality and quantity of the communication act. Members of different societies when interacting need to understand cultural differences that are likely to obstruct their communication process (Arabski, 2012 en Beltrán, 2015, p.7).

Como resultado de lo expuesto, aparecen los enfoques interculturales como medio para promover la competencia intercultural (como parte de la comunicativa) y como modo de conformar un vínculo entre cultura y lengua, para un mundo cada vez más globalizado. La relación entre culturas distintas y la meta, a través de la enseñanza de idiomas, cobra un especial protagonismo en este nuevo contexto mundial, como indica Melero (2000 en CVC, s.f.), la enseñanza de una lengua extranjera basada en la interculturalidad no solo busca evitar confrontaciones abruptas entre las distintas visiones del mundo, sino que anima a la comparación del propio mundo (o cultural) con el ajeno. Así, la comparación entre la cultura propia y la meta, la crítica y el respeto entre distintas formas de comprender ese mundo, cobra forma en los programas de enseñanza de idiomas sobre la base de la democracia y el pluralismo. Esta nueva percepción del valor de la interculturalidad, para la formación de nuevos ciudadanos, más plurales y democráticos, de un mundo globalizado, quedó definido en el *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (2008). Este documento fue la constatación del esfuerzo de las autoridades europeas para establecer unos criterios básicos dirigidos a potenciar el conocimiento intercultural⁷⁷ entre

⁷⁶ Es interesante en este punto hacer referencia al PCIC. En concreto en sus tres inventarios (Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y el de Habilidades y actitudes interculturales) que constituyen la referencia a la dimensión cultural del Plan y su relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Sobre el inventario de Referentes Culturales, muy ligado al motivo de este trabajo, se hará mención en el capítulo 4, como referencia teórica que motiva el diseño del curso propuesto.

⁷⁷ Interculturalidad se puede definir como: “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (CVC, s.f.)

los miembros del organismo europeo. De él se puede extraer el siguiente texto, como clave de bóveda de su ideario programático:

A los efectos del presente Libro Blanco, por diálogo intercultural se entiende un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables (Libro Blanco, 2008, p.3).

De forma evidente, el documento muestra su completa determinación por superar divisiones entre los estados, en aras de una multiculturalidad basada en la democracia como modelo político irrenunciable, a través del diálogo intercultural. Quedaría, no obstante, definir una relación entre este conocimiento intercultural y la enseñanza de segundas lenguas, que se establecería a través de aportes complementarios desde distintos ámbitos al citado documento. A este respecto, los trabajos de investigación de Byram (1988, 1997, 2008, 2009, 2014) y Byram y Fleming (2001) son de obligada referencia. El autor resalta el concepto de *intercambio comunicativo* —enfaticando la disposición a escuchar— que sustenta la propia filosofía del documento citado anteriormente mostrando, con ello, de forma concisa una estrecha relación entre la enseñanza de idiomas y el desarrollo de lo que posteriormente se llamará competencia intercultural⁷⁸, cuyo motor será el enfoque comunicativo como modelo que oriente las políticas educativas impulsadas por el Consejo Europea. Se crean así las bases de ese diálogo intercultural al motivarse políticas educativas conducentes a incentivar el dominio de los idiomas como medio de intercambio cultural, como eje fundamental del diálogo-intercambio comunicativo que hace referencia el citado documento.

Partiendo de estas premisas, la interacción aparece, como ha quedado patente al comienzo del epígrafe, como el medio que permite al alumno entrar en contacto con el diálogo intercultural; “cuando interaccionamos percibimos y nos perciben a través de nuestras identidades sociales”, como sostiene Tajfel (1981 en Byram, 2009, p.15). De este modo, tras la introducción en los programas educativos de conceptos tales como la multiculturalidad o el diálogo intercultural, el alumno de lenguas extranjeras tiene que ser consciente de su propia identidad cultural y, además, la de aquellos con quienes interactúa

⁷⁸ Se define competencia intercultural como: “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (CVC, s.f.).

en clase o fuera de ella. Surge así el denominado “hablante intercultural”, concepto desarrollado por Kramsch a finales de los años 90, que se define como, según Byram y Zaráte (1994 en Byram 2009, pp.15-16): “aquel discente capaz de establecer lazos entre su propia cultura —con su crítica, se podría añadir— y otras, de mediar y explicar las diferencias y sobre todo, aceptar dichas diferencias”⁷⁹.

Con lo expuesto, parece constatar que el conocimiento único de la cultura propia, según los métodos o enfoques anteriores, no tiene ya cabida por razones diversas. Por ejemplo, como cita la resolución europea para la cultura en lo referido a la promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural de 2007, el conocimiento cultural se abre a otras consideraciones, que serían:

- Fomentar la movilidad de artistas y otros profesionales del ámbito de la cultura.
- Promover el patrimonio cultural, concretamente facilitando la movilidad de colecciones e incentivando el proceso de digitalización, con objeto de mejorar el acceso del público a las diversas formas de las expresiones culturales y lingüísticas.
- Promover el diálogo intercultural como proceso sostenible que contribuye a la identidad europea, a la ciudadanía y a la cohesión social, incluso mediante el desarrollo de las competencias interculturales de los ciudadanos. (Consejo de Europa, 2007, p.2).

3.1.4.2 El conocimiento intercultural en el enfoque AICLE

El curso objeto de esta tesis doctoral tiene una vocación inequívoca: enseñar una faceta concreta de la cultura de España, su historia, a discentes con una lengua materna distinta a la nuestra. Partiendo de esta premisa, esta última parte del epígrafe se centrará en plantear las bases teóricas sobre las que se sustenta el contenido cultural del curso propuesto desde la perspectiva de las investigaciones sobre la inclusión de la cultura en los cursos de idiomas, así como en justificar el enfoque elegido, el AICLE, desde el punto de vista de su idoneidad para incentivar el conocimiento intercultural.

Sobre el contenido de la cultura, Stern (1992) presenta una división en seis aspectos que se muestra particularmente interesante por el tipo de propuesta que, a modo de curso, se presenta en la presente tesis. El autor, en su categorización de los conocimientos culturales, ubica el histórico como uno de aquellos que un discente de segunda lengua debe conocer:

⁷⁹ En el plano político este conocimiento intercultural también tuvo una implicación importante. Mediante el citado diálogo intercultural, se pretende impulsar y consolidar la unión entre los Estados miembros, a la par que incentivar el desarrollo político de los mismos al permitir aprender el uno del otro (Byram, 2008).

- Lugares. El discente necesita conocer la localización física de donde se habla la lengua meta, por lo que el curso debe contemplar la enseñanza de los lugares principales del país. Dadas las condiciones que anteceden, el objetivo sería describir cómo la geografía es percibida por los nativos y cómo influye esta en su forma de vivir o pensar
- La forma de vida individual. La enseñanza de la cultura está focalizada en el pueblo, cómo vive, cómo piensa o qué valores tiene, por lo que el discente tiene que saber observar e interpretar esta información
- La sociedad en general. El alumno debe saber identificar los grupos que constituyen la cultura meta en aspectos tales como en el ámbito profesional, en lo económico, etc. En este caso, el alumno debe tratar de establecer una relación, un parentesco con esos grupos, adoptando la perspectiva del nativo. En este sentido, se pueden plantear preguntas tales como: ¿hay prejuicios raciales o sociales en esta sociedad?, ¿la gente es amigable con las culturas extranjeras?, ¿qué les motiva a pensar así?, etc.
- La historia. El discente tiene que conocer los hechos históricos más relevantes del país, sobre todo aquellos planteados desde el punto de vista del nativo, reforzando no solo el conocimiento histórico, sino la empatía⁸⁰
- Las instituciones. El discente debe conocer el sistema de gobierno del país, su sistema sanitario, educativo, el económico, etc., así como sus instituciones o sus medios de comunicación. En este propósito, el aprendiente tiene que poder comparar sus instituciones con las que de su país
- El arte, la música, la literatura y otros logros culturales. El alumno tiene que adquirir conocimientos sobre la producción artística de la cultura meta, así como conocer los artistas más señalados y los referentes literarios en la lengua meta

Desde el punto de vista del docente y del diseño de materiales, es importante el aporte que hace el MCER (2002) al establecer una estructura —con cierta similitud a la propuesta por Stern (1992)—, a modo de guía, conducente a la inclusión de la cultura en los cursos de idiomas. Seguidamente se detallan las denominadas como “competencias generales”⁸¹, mostrándose, por motivos de claridad expositiva, solo los “conocimiento

⁸⁰ Para entender la relación entre empatía y la enseñanza de la historia, consultar el Capítulo 1.

⁸¹ Frente a las Competencias específicas, centradas en la lengua.

declarativos” al hacer referencia concreta al contenido cultural del curso presentado (la Historia) (MCER, 2002):

- Competencias generales
 - o Conocimiento declarativo (saber)
 - El conocimiento del mundo: lugares, instituciones, organizaciones, etc., como, por ejemplo, las características geográficas del país en que se habla el idioma
 - El conocimiento sociocultural. Por ejemplo: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, valores y creencias. La política y la relación. **Los hechos históricos, tanto en lo relativo a los personajes históricos, como a la producción artística**⁸²
 - Conciencia intercultural, como indicativa de las similitudes y diferencias entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”

La estructuración del contenido cultural de un curso de idiomas puede partir de la división en su estructura interna, relacionada con la selección del contenido, de los parámetros expuestos por Stern (1992). No obstante, conviene precisar qué enfoque, dentro de los comunicativos, como ya ha quedado probado en lo expuesto hasta ahora, es el más idóneo para convertir estos parámetros en una propuesta didáctica concreta en forma de curso. Para esta exposición, se propone los trabajos de investigación de Coyle *et al.* (2010) y el de Sudhoff (2010). Su análisis permite justificar el planteamiento metodológico que da forma al curso propuesto, basado en este enfoque concreto.

Partiendo de la definición de lenguaje de Halliday (1970 en Coyle *et al.*, 2010) como un evento social que posibilita el intercambio de significados que constituyen el sistema social, los autores establecen la siguiente relación entre la lengua y el enfoque AICLE:

If this social interactivity is transferred to learning settings where a foreign language is used, the language, cultural understanding, cognitive engagement and thinking are all connected to the content and context of AICLE. (...) If we follow the idea that culture determines the way we interpret the Word and use language to express this interpretation, the AICLE opens an intercultural door, where learners can have experiences which they could not have had in a monolingual setting”. (Coyle *et al.*, 2010, p.39).

⁸² Se resalta esta parte por la importancia que tiene en el presente trabajo.

Para Coyle *et al.* (2010), el enfoque AICLE proporciona el marco de acción idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural, gracias a que permite un aprendizaje profundo. Como premisa inicial, la lengua no debe ser considerada simplemente como una parte de la cultura de un pueblo, sino también el reflejo de ella⁸³; por lo que no debe ser contemplada como una simple exposición de costumbres, sino que se debe focalizar su enseñanza en la interacción, es decir, en el diálogo intercultural. Citando a Byram (1997), Coyle *et al.* (2010) establecen, de forma clara, la relación necesaria entre el enfoque AICLE y su contribución para el desarrollo del citado diálogo cultural:

“(...) an ability to see and manage the relationship between themselves and their own cultural beliefs, behaviors and meaning, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language or even a combination of language” (Byram, 1997 en Coyle *et al.*, 2010, p.49).

Otro análisis, en línea con el que plantean Coyle *et al.* (2010) es el de Sudhoff (2010) para quien el enfoque AICLE se muestra especialmente idóneo para el desarrollo de la interculturalidad, gracias a los temas que permite plantear en clase. Partiendo de un contenido concreto (por ejemplo, la Historia), las tareas a desarrollar en clase pueden posibilitar, dependiendo de su diseño, el análisis, la reconstrucción, la comparación, el contraste y la relativización de la propia cultura, todos factores básicos para el desarrollo de la citada competencia intercultural (Sudhoff, 2010).

Como ya quedó patente en el capítulo anterior, el enfoque AICLE, gracias al uso que hace de los materiales didácticos, permite el planteamiento de distintos puntos de vista, posiciones contrapuestas sobre un tema determinado apoyándose, además, en actitudes, sentimientos e interpretaciones diversas que pueden ser captadas y analizadas en clase. Los requisitos previos para el aprendizaje intercultural parecen cumplirse en contextos bajo el enfoque AICLE. Estudios al respecto sugieren que el potencial de los procesos de aprendizaje intercultural en el enfoque AICLE es particularmente alto; por ejemplo, autores como Wildhage y Otten (2003) o Breidbach (2007) (ambos en Sudhoff, 2010) han estudiado este aspecto, como Wolff (2002 en Sudhoff, 2010, p.33) que comenta al respecto: “if intercultural learning can at all be implemented as an educational objective, it may certainly be best implemented in AICLE teaching”. La clave está en el uso del contenido, su configuración, que permita la formación en cultura. Por ejemplo, Sudhoff (2010, p.33) plantea el ejercicio contrastivo entre términos tales como “las invasiones

⁸³ Este *Deep learning*, como indican Coyle *et al.* (2010), incluye el análisis crítico de nuevas experiencias culturales. Es decir, el contraste entre la cultura propia y la cultura meta.

bárbaras” frente a “la migración de los pueblos” o entre “la civilización occidental” y “el Occidente cristiano”. Este contraste permite tanto el análisis como la exploración, así como la comparación de perspectivas diferentes. El contenido puede ser expuesto al discente de distintas maneras: mediante materiales auténticos, libros de textos extranjeros o bien mediante ejemplos concretos, pero siempre es conveniente que vengan acompañados de muestras de la propia cultura para que se incentive la comparación. Los materiales deben de estar centrados en el discente, orientados a las tareas en una clase auténtica (basado en el uso de materiales auténticos) y constructivista⁸⁴.

En síntesis, el enfoque AICLE —que parte como enfoque dual basado en el binomio lenguaje contenido— se convierte en uno triple, al añadirse el aprendizaje intercultural que resulta de la suma de la propia cultura del discente a la del “otro”, creándose así una “tercera cultura” (Sudhoff, 2010):

The description of the development of third culture as “the integration and fusion of the various cultural influences present in the learning process” does, furthermore, suggest that the creation of a third culture leads to something greater than the sum of its parts” (Sudhoff, 2010, p.37).

3.2 Fases del desarrollo de un programa

Partiendo de las premisas expuestas sobre el modelo actual de programa de lengua extranjera, es necesario precisar en este punto qué pasos se siguen en el desarrollo de una propuesta didáctica. El punto de inicio lo marcaría la elección del enfoque que conformará el programa, aunque, no obstante, algunos autores partieron en el pasado del concepto de método —de carácter integrador— definiéndolo como el conjunto de procedimientos encaminados a aplicar ese enfoque. Hecha la observación anterior, como señalaron Richards y Rodgers (1986), fue a partir de los años 80 cuando el concepto de método entra en crisis por la cantidad de variables implicadas en el diseño de un programa; las nuevas teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas obligó a reconsiderar la idea de un método único al ser poco adecuado para el contexto actual. En definitiva, la idea de método, como algo fijo, se sustituye por los enfoques, más flexibles, conformados a través de procesos. Seguidamente se verán las propuestas aplicadas actualmente en el diseño de programas.

⁸⁴ En donde el *role play* es de gran utilidad al permitirle ocupar el puesto del “otro” (Sudhoff, 2010).

Para García Santa-Cecilia (2008) la identificación de los procesos que intervienen en el desarrollo de un programa facilita la visión general del mismo, se podría afirmar que es su hoja de ruta. En torno a este tema, existen diversas consideraciones metodológicas que, en mayor o menor medida, son coincidentes. Por ejemplo, Jolly y Bolitho (1998 en Pueyo y Martí, 2014) plantearon este esquema de cinco fases, como modelo de referencia para el diseño de un programa.

1) IDENTIFICACIÓN por parte del docente de una necesidad (o necesidades) que el programa, a través de los materiales, tratará de resolver
2) EXPLORACIÓN de esta necesidad partiendo de preguntas tales como ¿qué lenguaje? ¿qué significados?, ¿qué funciones?, ¿qué destrezas?, etc.
3) CONCIENCIACIÓN CONTEXTUAL , referente al planteamiento de ideas, contextos o textos adecuados a la necesidad planteada
4) CONCIENCIACIÓN PEDAGÓGICA de los materiales que se materializarán en actividades adecuadas, así como las instrucciones para su realización
5) PRODUCCIÓN FÍSICA de estos materiales

Esquema 6. Fases para el desarrollo de un programa-I (Fuente: Jolly y Bolitho, 1998 en Pueyo y Martí, 2014)

En este esquema, como indican sus autores, falta la evaluación que sí ha sido tomada en cuenta por otros, como Yalden (1983) que, por ejemplo, incluiría la evaluación de los alumnos y la del propio programa, así como la del docente —propuesta que también es contemplada por algunos autores actuales, como Estaire (2009), sobre la que se profundizará más adelante (3.2.3.4)—. Sobre la base de las consideraciones anteriores, García Santa-Cecilia (2008) esquematiza el proceso de desarrollo de un programa de la siguiente forma:

1) Análisis de necesidades	
2) Definición de objetivos	
3) Selección y gradación de los contenidos	} ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA
4) Selección y gradación de las actividades y materiales	
5) Determinación de procedimientos de evaluación	

Esquema 7. Fases para el desarrollo de un programa-II (Fuente: García Santa-Cecilia, 2008, p.20)

A lo que el mismo autor añade otras variables a tener en cuenta⁸⁵:

- Factores de entorno. Ubicar la lengua en su entorno teniendo presente los factores que inciden en ella, tales como los de carácter político y social. Por ejemplo, si el curso es impartido por una institución docente en un país en donde el idioma que se enseña es el de comunicación o, por el contrario, no lo es o comparte titularidad con otros de índole regional. En ese mismo sentido, Regueiro (2014) incluiría: el centro, el entorno social, los discentes y sus necesidades, así como su lengua meta. Además, el nivel que tienen de L2 y su relación con el MCER o cualquier otro factor que pueda condicionar la programación
- Factores relacionados con la situación de la enseñanza:
 - o Considerar el valor que se le da al docente y su relación con el discente. Por ejemplo, el nivel de importancia de la interacción en clase o la capacidad que tiene el grupo para trabajar de forma autónoma. En definitiva, la idea es definir el grado de tolerancia a cierto tipo de estilo de enseñanza y aprendizaje
 - o Modos de plantear el curso. En este punto, se valoraría el grado de formación de los docentes
 - o Los materiales didácticos. Es importante plantear qué tipo de materiales se van a usar (o diseñar). Por ejemplo, si se usarán las TIC o materiales textuales de fuentes auténticas. Igualmente se deben de tener en cuenta los medios disponibles; por ejemplo, si se dispondrá de internet en el aula

3.2.1 Fases del desarrollo de un programa: análisis de necesidades

Pese a considerarse la evaluación de las necesidades del grupo como la primera fase en el desarrollo de un programa⁸⁶, lo cierto es que hay que autores que discrepan de este planteamiento. Por ejemplo, García Santa-Cecilia (2008) considera que no siempre el análisis de necesidades es el punto de arranque del proceso de diseño porque quizás no se conozcan antes de empezar el curso. Yalden (1983), por su lado, aboga por un

⁸⁵ Que sería aquellas externas al propio programa. Es decir, aquellas consideradas a nivel de currículo.

⁸⁶ Hilda Taba (1962 en CVC, s.f.) estableció los pasos a seguir en el desarrollo de un currículo en donde ya aparecía el análisis de necesidades en primer lugar.

planteamiento inicial flexible circunscrito a dos variables: las necesidades comunicativas de la clase y aquellas otras destinadas al desempeño de sus profesiones⁸⁷.

No obstante, también es razonable pensar que el docente, en el momento de diseñar el curso, debe plantear un punto de partida que motive tanto su temario y estructura como su metodología de impartición. Hecha la observación anterior, es evidente que será el conocimiento previo de las necesidades del discente⁸⁸ las que marquen el diseño de la propuesta didáctica. Así pues, dadas estas condiciones, a modo de síntesis, podríamos desglosar las ventajas que conlleva una evaluación previa de las necesidades del grupo:

- Permite organizar la clase partiendo de los objetivos y características de los discentes
- Define estos objetivos
- Partiendo de estos objetivos, permite al docente preparar los contenidos que forman el curso
- Partiendo del anterior punto, de los contenidos se pasará a las tareas que van a realizarse en clase, adaptándolas a sus características
- Establecer estos objetivos posibilita una correcta evaluación que, como cita Castellanos (2002), no debería estar centrada en el resultado final, sino en el mismo proceso, es decir: la evaluación debe servir para adaptar el proceso a las necesidades concretas del grupo

Castellanos, citando a Richterich, (1973 en Castellanos 2002 y CVC, s.f.) divide en dos las necesidades según su tipo:

⁸⁷ Hay que tener en cuenta que Yalden (1983) desarrolla su propuesta didáctica basándose en el enfoque comunicativo, con la consideración añadida del trabajo de la Comisión Europea de 1971 sobre las necesidades que tenían los trabajadores intracomunitarios ya en una Europa que empezaba a derribar sus fronteras. Qué duda cabe que en un mundo globalizado como el actual, los planteamientos de la autora, en particular en lo relativo a la movilidad geográfica de los trabajadores y discentes, siguen en vigor, como indica el MCER: “Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: Las tareas comunicativas en los ámbitos personal, público, profesional y educativo que el alumno tendrá que aprender a realizar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (MCER, 2002, p.58).

⁸⁸ Por ejemplo, al hilo de la propuesta de Yalden (1983) el curso objeto de este trabajo plantea unas necesidades previas concretas, como son la adquisición de conocimientos socioculturales a través del estudio de la historia de España mediante un enfoque eminentemente comunicativo. La adquisición de conocimientos sobre nuestra cultura, junto con la mejora en la comunicación, es una de las principales necesidades entre los discentes que participan en programas de idiomas en el extranjero, asunto sobre el que se incidirá en el capítulo 4 (4.1) cuando se expongan sus características.

- Las necesidades objetivas: aquellas que se derivan de las condiciones sociales, educativas, culturales de los discentes, así como su nivel de competencia de la lengua meta y uso que le darán (profesional, académico, etc.). Un trabajo de ineludible referencia en lo que se refiere al análisis de las necesidades objetivas es el proyecto del Nivel Umbral (*Threshold Level* ⁸⁹) de 1971, el cual definió el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas tratando temas habituales. Partiendo de esta premisa, un programa debería tener en cuenta estas variables, como objetivos:
 - Los actos de habla, en forma de nociones y funciones lingüísticas, que los alumnos habrían de ser capaces de realizar
 - Los papeles sociales que previsiblemente habrían de desempeñar
 - Los tipos de texto que deberían poder manejar
 - Los temas sobre los que habrían de ser capaces de expresarse comunicarse (leer, escribir, conversar, etc.)
 - Las formas y estructuras lingüísticas, así como el vocabulario, que deberían conocer para poder hacer todo lo anterior (CVC, s.f.).
- Las necesidades subjetivas: aquellas relativas a los aspectos cognitivos y afectivos⁹⁰ de los discentes. García Santa-Cecilia (2008) define este tipo de necesidades como aquellos elementos de naturaleza psicológica que influyen en el discente en su forma de entender el proceso de aprendizaje. Estos factores interactúan con él y se plantean desde dos perspectivas: las que marcan la propia idiosincrasia de los alumnos, así como su propio estilo de aprendizaje. La primera indicaría el comportamiento que muestra el discente frente determinado tipo de aprendizaje (por ejemplo, la confianza en sí mismo), la tolerancia a la ambigüedad o su capacidad para asumir riesgos. Mientras que las referentes al estilo de aprendizaje englobarían, por su lado, aquellas conductas indicativas de cómo cada alumno aprende⁹¹.

⁸⁹ El *Threshold Level* tuvo una gran influencia en el desarrollo de materiales, en particular aquellos destinados a la enseñanza de una lengua extranjera para fines específicos. Como indica Castellanos (2002), la necesidad de enseñar a adultos una lengua extranjera que fuera de utilidad en su desarrollo profesional fue el punto de partida del análisis de necesidades y, en concreto, de los cursos de lengua extranjera para fines específicos.

⁹⁰ Stevick (1980 en Arnold, 2006, p.1) acuñó la siguiente frase: “El éxito (en el aprendizaje de una lengua extranjera) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». Es decir, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas»”.

⁹¹ Sobre el estilo de aprendizaje Richards y Lockhart (1994 en García Santa-Cecilia, 2008) plantearon características que pueden tener los discentes en relación con la percepción: visuales, auditivos, táctiles y cinésicos. También distingue aquellos discentes reflexivos frente a los impulsivos, aquellos más analíticos

Cabe agregar, sobre este último punto, que con el auge actual del enfoque centrado en el discente, el análisis de las necesidades subjetivas ha cobrado una especial relevancia en el desarrollo de materiales

Para finalizar este apartado, conviene hacer mención de los medios que el docente dispone a su alcance para recabar información sobre las necesidades de sus alumnos. Para este propósito, Castellanos (2002) desglosa los siguientes instrumentos, según su aplicación:

- Las pruebas de clasificación, adecuadas para conocer el nivel de lengua de los discentes
- Las pruebas de nivel: aquellas destinadas a conocer si se ha conseguido alcanzar cierto grado (establecido de antemano) de dominio de la lengua
- Los cuestionarios que si se usan al principio posibilitan seleccionar un temario o metodología. Pueden servir, además, tanto para conocer las necesidades subjetivas, como las objetivas y se pueden usar al final del curso para saber su grado de aceptación y el grado de eficacia en alcanzar los objetivos planteados
- Las entrevistas, que pueden servir como alternativa a los cuestionarios, con la ventaja de ser más cercanas al discente
- El diálogo o la conversación en clase que, partiendo de cualquier tema, puede ser un magnífico medio para recabar información por lo espontáneo de las intervenciones
- La observación en clase, que se puede usar tanto en el análisis de necesidades como en la propia investigación en clase. La observación es un magnífico instrumento para evaluar la propuesta didáctica, su metodología y sus materiales
- El diario del discente, como medio para que el propio discente vea sus progresos o sus faltas durante el desarrollo de las actividades (que entronca con la propia evaluación)
- El diario del docente que, igual que el caso del diario del discente, puede permitir hacer un seguimiento de su propia trayectoria y, a su vez, puede servir como fuente de reflexión sobre su propio desempeño como enseñante

frente a los que perciben el problema de forma global, los extrovertidos frente los introvertidos, etc. (CVC, s.f.). No obstante, estos estilos de aprendizaje no son inmutables, sino que pueden cambiar con el tiempo. En métodos actuales, basados en tareas, el objetivo del docente es promover la autonomía del discente el cual mediante la realización de dicha tarea sea capaz de encontrar su propio estilo o creencias (Lorenzo, 2006).

3.2.2 Fases del desarrollo de un programa: definición de objetivos

Tras la definición de las necesidades, se entra en la fase en donde se fijan los objetivos, es decir, en donde se indica qué se quiere lograr al aplicar determinado programa; se podría decir que es la razón que lo motiva, lo que serán capaces de hacer los alumnos gracias a él mediante el uso de la lengua meta⁹². Los objetivos, además, están directamente relacionados con la evaluación, como se verá más adelante (3.2.3.4). Sobre la base de las consideraciones anteriores, para Regueiro (2014) la especificación de los objetivos permite plantear la acción pedagógica, dividiéndolos en dos niveles: los generales y los específicos. Al hilo de lo expuesto por Regueiro (2014), García Santa-Cecilia (2008) indica que, partiendo de las necesidades objetivas del discente, se definirán los objetivos generales en relación a los contenidos lingüísticos, mientras que del análisis de las necesidades subjetivas se extraerá el modo en cómo orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de estas premisas y profundizando en ambos tipos de objetivos, se podría indicar que:

- Los objetivos generales son de índole práctico y se dividen en una escala de niveles de competencia, como lo hace el MCER (2002)
- Los objetivos específicos indicarían de una forma más parcelada los objetivos generales. Por ejemplo, los discentes serán capaces de diseñar una ruta turística por la ciudad de Barcelona. Estos objetivos marcan los parámetros que permitirán distribuir los contenidos a lo largo del curso, de los que serán evaluados los discentes

No obstante, esta división de los objetivos no es la única; es importante señalar que el MCER (2002) no menciona a los objetivos específicos, refiriéndose, más bien, a las destrezas comunicativas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita). Partiendo de este planteamiento, los objetivos podrían estar centrados en esas competencias comunicativas. A su vez, conviene indicar que los objetivos pueden ser definidos de distinta manera según el punto de vista adoptado, como indica García

⁹² Van Ek (1975, p.12) relacionó los objetivos con el proceder, con la capacidad de aprender a hacer algo que no se sabía hacer previamente: "Language-learning objectives, like other learning-objectives, are defined in terms of behaviour. The aim of learning is always to enable the learner to do something which he could not do at the beginning of the learning-process. This applies to physical ability, such as the ability to ride a bicycle, as well as to less directly observable abilities, such as the ability to appreciate the difference between a burgundy and a claret, or the ability to understand some scientific theory".

Santa-Cecilia (2008). Pielho (1981 en Richards y Rodgers, 1986), por ejemplo, los detalla por niveles, a modo de objetivos generales⁹³:

- Un nivel integrativo y de contenido (el lenguaje como medio de expresión)
- Un nivel lingüístico e instrumental (el lenguaje como un sistema semiótico y objeto del aprendizaje)
- Un nivel afectivo de relaciones interpersonales (el lenguaje como medio para expresar valores y juicios sobre los otros y sobre uno mismo)
- Un nivel de necesidades de aprendizaje individual (aprendizaje correctivo basado en el análisis del error)
- Un nivel general de objetivos extralingüísticos (el aprendizaje de la lengua en el currículo escolar)

Por su lado, Tyler (1949 en García Santa-Cecilia, 2008) considera que los objetivos se pueden plantear desde un enfoque, se podría decir, más holístico y se especificarían en los siguientes puntos:

- Las cosas que el discente debe hacer
- Los contenidos del programa (o curso), con sus temas
- Los patrones de comportamiento a desarrollar (el pensamiento crítico, por ejemplo)
- Los tipos de conducta (u objetivos de conducta) que los discentes serán capaces de desarrollar al finalizar el curso. En este punto, el autor entiende que definiendo estos tipos de conducta ya se estará atendiendo a las necesidades del alumno, por lo que considera este punto vital para el desarrollo de todo el curso. Para tal fin, el desarrollador tendrá que definir qué actividades se le van a pedir al discente, en qué condiciones se realizarán y el nivel que debe alcanzarse para poderlas realizar

⁹³ Referente a los objetivos específicos, hay que tener en cuenta que en el enfoque comunicativo se asume que la enseñanza de la lengua reflejará las necesidades particulares de los aprendientes. Estas necesidades pueden estar contenidas dentro de las destrezas correspondientes a leer, escribir, escuchar o hablar, cada una de las cuales puede ser abordada desde una perspectiva comunicativa, según el nivel de competencia del discente y sus necesidades comunicativas.

Richards (1990 en García Santa-Cecilia, 2008) indica otra forma de identificar los objetivos:

- Objetivos basados en las microdestrezas, como aquellas habilidades funcionales que intervienen en las cuatro macrodestrezas (leer, escuchar, hablar y escribir)
- Objetivos basados en contenidos, como aquel conjunto de conceptos y procedimientos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa⁹⁴
- Objetivos basados en el nivel de competencia. Por ejemplo, las competencias comunicativas que se pretenden alcanzar y que incluirían tanto las relativas a la gramática como al uso de la lengua
- Objetivos de proceso. Como aquellos que marcan cómo los discentes realizarán determinada tarea

3.2.3 Fases del desarrollo de un programa: diseño de tareas

Desde el punto de vista actual del aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, la metodología, como ya se ha expuesto en este mismo capítulo (3.1.3), se sustenta en el enfoque orientado a la acción, que considera al discente como parte de una sociedad que realiza tareas en contextos diversos (MCER, 2002). De ello se colige que, la enseñanza mediante tareas (o enfoque por tareas) cobra un sentido especial en los diseños actuales de cursos, siendo, a su vez, base sobre la que se asientan los enfoques AICLE y CBI. Partiendo de esta premisa, seguidamente se desarrollarán los factores que caracterizan este enfoque, tanto desde el punto de vista de la cognición como de sus características estructurales que marcan su diseño, gradación de dificultad, idoneidad del contenido que estructura la tarea, así como de su evaluación.

3.2.3.1 Enfoque por tareas: tarea y cognición

Skehan y Foster (2011 en Robinson, 2011) estudiaron la relación entre la adquisición de una lengua extranjera, la cognición y las tareas como metodología de enseñanza. Como indican los autores, a diferencia de otras actividades humanas, la lengua permite cumplir su función de medio comunicador incluso sin ser especialmente precisa en sus formas. Por ejemplo, una persona con un conocimiento rudimentario de una L2 puede llegar a transmitir información, siendo el receptor capaz de decodificar ese mensaje sin

⁹⁴ Estos contenidos se suelen presentar en inventarios que comprenden el conjunto de las diversas unidades seleccionadas para cada uno de los ciclos o niveles del programa. También existen, como se verá en el siguiente capítulo, inventarios de referentes culturales.

prestar mucha atención a la forma, gracias al contexto —o al conocimiento— del discurso (Anderson y Lynch, 1999 en Robinson, 2011)⁹⁵.

En síntesis, el aprendiz de la lengua meta hace uso de una serie de estrategias de comunicación que facilitan la interpretación del mensaje por parte de su interlocutor. Por las consideraciones anteriores, se puede llegar a afirmar que para muchos hablantes lo importante es comunicar algo, más que prestar atención a la forma en cómo lo hace⁹⁶. Lo expuesto anteriormente sirve para comprender la relación entre el uso de tareas para la enseñanza de una segunda lengua y cómo, de forma natural, el hablante prioriza el significado frente a la forma. Se podría inferir, por lo tanto, partiendo de esta aseveración, que este es el núcleo del enfoque por tareas, aunque hay más variables a considerar.

Cuando se habla de tareas comunicativas, en las que se presta más atención al significado que a la forma, se plantea la cuestión de hasta qué punto no es necesaria también la forma para comunicarse. Esta relación ha propiciado diversas investigaciones enfocadas a cómo desarrollar una tarea, sin que este “abuso” del significado desemboque en una fosilización y, por lo tanto, en una falta de evolución de la interlengua. Por ejemplo, Fotos y Ellis (1991 en Robinson, 2011) sugieren convertir la estructura gramatical en el sujeto de la tarea comunicativa, así el discente vería la relación entre forma y significado.

En este orden de ideas, se puede citar a Loschky y Brey-Vroman (1993 en Robinson, 2011) que sugieren basar el diseño de las tareas en estructuras gramaticales de uso frecuente por su utilidad. Frente a esta última propuesta, Willis (1996), en completo desacuerdo con la teoría anterior, propone planificar las tareas dividiéndolas en tres bloques: planificación, ejecución y reflexión. Willis (1996), junto a Swain (1998) (ambos en Robinson, 2011), sostienen que las tareas deben de motivar al alumno a que produzca lengua, para posteriormente reflexionar sobre ello; por ejemplo, escribiendo un texto de forma colaborativa, mediante el cual los discentes verán qué elementos gramaticales son necesarios para poderlo escribir.

⁹⁵ Como indican los autores, esta falta de precisión para comunicar información ayudó a la supervivencia de nuestros ancestros.

⁹⁶ Por ejemplo, los niños aprenden sin necesidad de prestar atención a la forma y, pese a que esta circunstancia no sea igual para un adulto, este dispone de recursos cognitivos superiores que le facilitan esa interpretación, digamos que un tanto exenta de corrección formal.

Actualmente el enfoque por tareas ha derivado hacia consideraciones distintas; la tarea no debería ser utilizada para centrar la atención en la forma de la lengua —ni tampoco para concienciar al discente sobre la lengua meta—, más bien la tarea se convierte en un medio que desarrolla la interlengua (Long, 1989; Pica, 1994; Varonis y Gass, 1985 en Robinson, 2011). Factores como la negociación, con sus derivados como pedir aclaración, las comprobaciones o verificaciones de significado, etc., cobran una importancia capital en el diseño de tareas⁹⁷. Como indican Williams y Burden (2008), la tarea es un foro en el que mediante la interacción y la negociación sus participantes convierten la información en conocimiento. Con referencia al uso de la negociación, Estaire y Zanón (1990, p.2) plantean lo que ellos denominan “perspectiva interaccionista”, que centra el foco sobre la necesidad de la interacción en el proceso de aprendizaje de una lengua⁹⁸. Los mismos autores añaden, desde los supuestos constructivistas de Ausubel (1985 en Estaire y Zanón, 1990), tres factores a tener en cuenta:

- Los contenidos presentados al discente tiene que ser significativamente lógicos. Es decir, tienen que ser coherentes y claros. Por ejemplo, se puede dividir el contenido en bloques (de léxico, gramática, etc.)
- Los contenidos deben de seguir una significatividad psicológica. Así, los nuevos contenidos tienen que poderse integrar en los esquemas mentales de los conocimientos previos que tienen los discentes. Para ello, las tareas deben estar en sintonía con su ámbito experiencial, con la intención de reestructurar estos conocimientos con los recientes, creando, de esta manera, conocimiento nuevo
- El discente tiene que mostrar una actitud favorable al esfuerzo que representa la construcción del nuevo conocimiento. En este punto, entra en juego la motivación con el planteamiento de tareas interesantes para el alumno

⁹⁷ El uso de tareas en el aula tuvo un gran impulso gracias a la Psicolingüística y sus investigación sobre cómo se adquiere una lengua extranjera: mediante la interacción, negociación y transmisión de significados en la lengua meta (Williams y Burden, 2008)

⁹⁸ Por ejemplo, pedir ayuda, clarificación, obtener información o producir un mensaje. Merece la pena mencionar la perspectiva de Legutke y Thomas (1991 en Williams y Burden, 2008), los cuales consideran a la tarea como un proceso interactivo compuesto por: el yo (lo que aporta tanto el docente como los discentes, el tema (que más que el asunto, se ve como un proceso interactivo que media entre los intereses de los discentes) y el nosotros (el grupo).

Tras lo expuesto, de forma resumida, el enfoque por tareas vendría a asumir cinco aspectos clave (Vázquez, 2009), a los que se ha añadido información complementaria:

- Se considera a la lengua como un instrumento de comunicación que se aprende usándola (enfoque basado en la acción)
- El discente se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje que decide cómo hacer la tarea, elige qué quiere hacer y cuándo lo quiere hacer. En síntesis, se incentiva la autonomía
- El material de estudio es una fuente de interés real
- Las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales. Los discentes deberán resolver problemas en clase usando la lengua meta
- La clase se convierte en una reunión de trabajo, incentivándose el trabajo grupal y participativo

A todo lo anterior Zanón (1995) añade que:

- Una tarea es representativa de los procesos de comunicación de la vida real
- Una tarea se identifica como unidad de actividad en el aula
- Una tarea está diseñada intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje, para cumplir un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo

Más adelante se incidirá en este tema, cuando se estudie las características de la evaluación de las tareas (3.2.3.4).

3.2.3.2 El enfoque por tareas: estructura y secuenciación

En el plano de la estructura curricular, el enfoque por tareas vino también a representar un cambio significativo. Inicialmente, según los planteamientos metodológicos anteriores, se partía de la base de estructurar un curso separando el método y el contenido, con la dificultad que tenía el hecho de programar al margen de cómo los discentes trabajaban en el aula. Así, el objetivo para muchos investigadores⁹⁹ fue plantear un currículo que integrara todo el proceso educativo, es decir, que englobase: objetivos, contenido, metodología y evaluación. El resultado fue una apuesta inequívoca por el uso de la tarea, como la clave del arco de toda la organización del proceso enseñanza-aprendizaje (Zanón, 1990).

⁹⁹ Zanón cita a Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1988 (en Zanón, 1990)

Tras lo anterior expuesto, se puede indicar que un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas¹⁰⁰ está dividido, generalmente, en unidades didácticas —de vocación inequívocamente comunicativa-interactiva— cada una de ellas basadas en una tarea —o en más de una— y esta, a su vez, se divide en actividades, con una tarea final totalizadora. A lo que hay que añadir que cada unidad didáctica, a su vez, está dividida en una serie de componentes a los que hay que prestar atención: los objetivos de la tarea, el *input*, los procedimientos, el papel del docente, del discente y el escenario, como señala Nunan (2011).

En el orden de las ideas anteriores, cabe precisar que cada unidad es diseñada para alcanzar ciertos objetivos; por ejemplo, para el autor los objetivos de la tarea son “metas” de intenciones vagas y generales, como mero vínculo entre la tarea y el programa —o en un plano mayor, con el currículo—. Estos objetivos, lógicamente pueden estar enfocados hacia ciertos logros en el uso de la lengua meta o bien a los procesos del aprendizaje. Por ejemplo, el siguiente cuadro expone cuatro tipos de objetivos:

TIPO DE OBJETIVO	EJEMPLO
Comunicativo	Intercambiar información, ideas u opiniones
Sociocultural	Conocer los hábitos de la cultura meta.
Aprender a aprender	Planear el trabajo, fijando objetivos alcanzables
Concienciación lingüística y cultural	Comprender la naturaleza de la lengua y su funcionamiento

Tabla 5. Tipos de objetivos (Fuente: Clark, 1987, adaptado por Nunan, 2011, p.57)

Lógicamente, dependiendo del tipo de programa, los objetivos pueden complementarse con otros; por ejemplo, un programa con fines específicos (Historia, Derecho, Turismo, etc.) tendrá unos objetivos generales definidos por el contenido (o por el tema) y unos concretos que bien pueden ser los que indica Nunan (2011).

En lo referente al *input* (o fuente), el autor englobaría la información —ya sea escrita, oral o visual— con la que se trabajará en clase. A este respecto, no son pocos los

¹⁰⁰ Como indica Martín Peris: “En el ámbito de la teoría curricular, las tareas han sido propuestas como las unidades sobre las que se articulará un nuevo tipo de sílabo: el sílabo de procesos” (Martín Peris, 1999, p.1).

autores que recomiendan usar las auténticas; así, por ejemplo, Brosnan (1984 en Nunan, 2011) justifica el uso de fuentes reales por el hecho de que la simplificación¹⁰¹ de un texto podría eliminar pistas para averiguar su significado o bien podría perder naturalidad. En relación a los procedimientos, el autor los define como lo que van a hacer los discentes con el *input* para alcanzar los objetivos que, como en el caso del *input*, deberían ser lo más auténticos posibles, como indican Porter y Roberts (1981 en Nunan, 2011). En lo relativo a qué debería considerarse como procedimientos auténticos —si se parte de la base de que el objetivo de una tarea es recrear el mundo real en el aula— deberían ser aquellos lo más reales posibles, los que reflejan situaciones comunicativas de la vida misma (Clark y Siberstein, 1977 en Nunan, 2011).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, hay autores, no obstante, que no están de acuerdo con este planteamiento, por ejemplo Widdowson (1987 en Nunan, 2011) se decanta por tareas que tengan como objetivo alcanzar la competencia comunicativa mediante la resolución de problemas, pero sin que estos tuvieran, forzosamente, que ver con la vida real. En el término medio estaría el propio Nunan (2011), que considera válidas ambas opciones¹⁰².

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, desde el punto de vista del docente y del discente, Williams y Burden (2008) señalan que cualquier diseño de una tarea debe contemplar el papel de ambos, remarcando el papel del docente como mediador. A este respecto, como indican los autores, el modo en cómo ambos interactúen (incluso en el plano social e interpersonal) con la tarea determinará cómo se use en la práctica. Cabe agregar, a su vez, que para Rubin y Thomson (1982 en Nunan, 2011) un buen discente sería aquel que es crítico, reflexivo y autónomo.

Hechas las consideraciones anteriores, resulta oportuno resaltar en este punto que el alumno tiene que verse como el guía de su propio aprendizaje —como actor activo—, lo que condiciona que tenga un papel muy concreto¹⁰³, mientras que por el lado del docente, Breen y Candlin (1980 en Nunan, 2011) plantean tres premisas que debe asumir:

¹⁰¹ Brown y Menasche (1993 en Nunan, 2011) sostienen que realmente más que hablar de auténtico o no auténtico se debería plantear un *continuum* que iría desde lo que sería un material genuinamente auténtico, hasta uno no auténtico. Es decir, un material puede tener distintos grados de autenticidad.

¹⁰² Recordemos que Nunan (2011) plantea dos tipos básicos de tareas: las de ensayo y de activación. Widdowson (1987 en Nunan, 2011) solamente apuesta por las de activación.

¹⁰³ “Ya no estamos hablando de profesores que enseñan y aprendientes que aprenden, sino de todos contribuyendo a la gestión del aprendizaje de todos” Allwright (1984 en Estaire, 2009).

- Actuar como facilitador del proceso comunicativo y solo intervenir cuando los discentes intentan resolver un problema de lengua (Clarke y Silberstein, 1977 en Nunan 2011)
- Participar en este proceso
- Actuar como observador y aprendiente

Estaire (2004 en Estaire, 2009) agrupa de la siguiente forma las funciones del docente:

- El docente como estructurador, organizador y gestor del trabajo en clase
- El docente como instructor, como centro de atención de los discentes, transmite nuevos conocimientos y da aclaraciones
- El docente que pasa a segundo plano, reduciendo su intervención en clase. Supervisa y aconseja
- El docente como promotor del proceso de aprendizaje. Que presta atención a la motivación, fomentando un trabajo serio y riguroso en clase
- El docente que atiende a los aspectos afectivos de los discentes y crea en clase un ambiente positivo para la comunicación, fomentando la participación
- El docente como evaluador del trabajo en clase. Evalúa los progresos de sus discentes y los materiales
- El docente como investigador que analiza las necesidades e intereses de los discentes e investiga los procedimientos de su propia actuación

En cuanto al escenario, Nunan (2011) lo define como la organización de la clase, distinguiendo entre “modo”, como el aprendizaje en grupo, o individual y el “entorno”, como el lugar en dónde se desarrolla la clase, teniendo en cuenta el creciente valor de las actividades que se realizan fuera del recinto habitual por permitir al discente interactuar con nativos, por ejemplo. Una propuesta, como síntesis de lo que representa una unidad didáctica, es el siguiente esquema de Ellis:

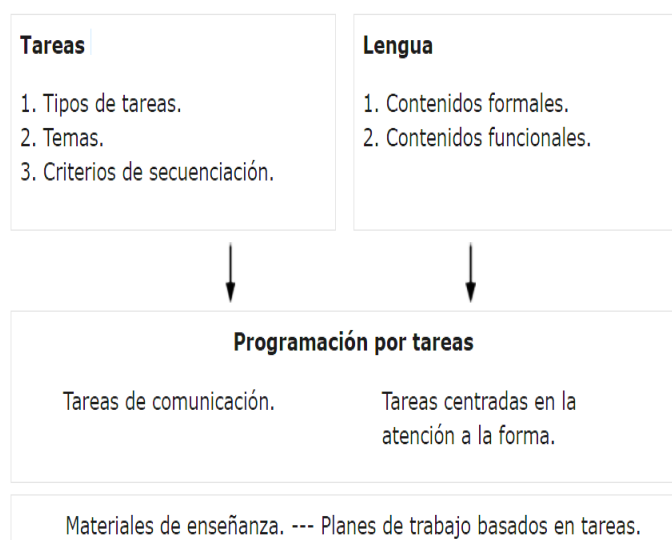


Tabla 6. Marco para el diseño de un curso de lenguas basado en tareas (Fuente: Ellis, 1994 en Pérez, 2006, p.1)

No obstante, antes de entrar más en detalle en las secciones que forman una unidad didáctica, es conveniente comentar de qué investigaciones y autores provienen las estructuras que la conforman. En este sentido, el trabajo de Skehan (1992 en Pérez, 1996) se centró en proporcionar un marco general que sirviera a los docentes como creadores de materiales. Asimismo, este trabajo trató de disipar cualquier duda que pudiera surgir en torno a este tipo de enseñanza, habida cuenta de que el mal diseño de una unidad podría significar una praxis errónea del enfoque. Aprovechando los avances en Psicología cognitiva, el autor buscó un significado práctico en una serie de trabajos de distintos investigadores, prestando una especial atención a ciertos factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera y su aplicación en el aprendizaje por tareas. Skehan (1992 en Pérez, 1996) no era partidario de centrar únicamente el aprendizaje en la comunicación, sino que la forma debería siempre estar presente, ya que sin el apoyo de esta el alumno no podría avanzar. Su trabajo concluye que el docente tiene que basar sus tareas no únicamente en los procesos comunicativos (destrezas comunicativas propias de un hablante no nativo), sino también en aquellas otras que incentiven el uso correcto de la forma.

Otro ámbito de interés para Skehan (1992 en Pérez, 1996) fue la conciencia de que el discente está aprendiendo en un triple sentido: en el relativo al conocimiento, al control y a la atención, lo que provoca un aumento de la fluidez al automatizar y reestructurar los conocimientos. Por lo tanto, sobre estas bases, para el autor un sistema que no contemple

las reglas de la lengua meta conduce al fenómeno de la fosilización debido al uso continuado de estructuras erróneas. Dadas las condiciones planteadas anteriormente, partiendo de las fases o procesos comunicativos conocidos (*input*, procesamiento central y *output*), el trabajo demostró que las tareas deben estar centradas en el desarrollo de la interlingua, a base de situaciones que permitan el procesamiento de la información de entrada. Respecto a los objetivos de una unidad basada en tareas, Skehan (1992 en Pérez, 1996) apuesta por plantear situaciones lo más cercanas posibles a cómo actuaría un hablante nativo en lo referente a la corrección (uso correcto de la gramática, fonética, etc.), la complejidad (elaboración de enunciados cada vez más complejos) y la fluidez como la movilización de todos los recursos lingüísticos para producir una comunicación correcta en tiempo real, en donde una falta de complejidad aleja al discente del nativo o, en cambio, una falta de fluidez o una fluidez baja, posiblemente debida a un exceso de instrumentación del lenguaje, conduce al discente a un pobre aprendizaje. Cabe añadir, igualmente, que Car y Curren (1994 en Pérez, 1996), citados por Skehan (1992 en Pérez, 1996), plantearon que —en relación a la dificultad de la tarea y su relación con la preparación previa necesaria para su realización— para una tarea fácil no será necesaria una instrucción explícita, frente a una difícil en donde sí que puede ser necesaria.

Partiendo de estas premisas, en el esquema siguiente se detalla cómo Skehan (1992 en Pérez, 1996) clasifica las tareas, como propuestas para realización de actividades (la tarea final, que se verá en otras propuestas, aquí son postareas):

FASE	OBJETIVO	PROPUESTA DE ACTIVIDAD
Actividades previas	Activar el lenguaje necesario para la realización de la tarea, cuyo objetivo es incentivar la reestructuración del conocimiento previo	Trabajo de concienciación lingüística
Durante la tarea	Propiciar la comunicación y la forma	Elección de la tarea para el control de precisión

Postarea-1	Evitar una excesiva fluidez Fomentar la exactitud	Debates, análisis y pruebas
Postarea-2	Incentivar el análisis y la síntesis	Repetición de alguna tarea con elementos nuevos

Tabla 7. Fases de un curso basado en tareas (Fuente: Skehan, 1992 en Pérez, 1996, p.3)

En relación con las ideas anteriores, también forma parte de los modelos de la primera época del enfoque los planteamientos propuestos por Candlin (1990), quien vino a aportar un marco metodológico que sirviera de apoyo para el diseño y programación de unidades didácticas basadas en tareas. Su propuesta la basa en la relación existente entre el uso de las tareas, los principios del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas y la pragmática. Como fundamento de su trabajo, el autor divide el principio de desarrollo de un currículo en dos niveles: nivel estratégico y nivel táctico. Seguidamente se exponen sus características:

Nivel estratégico:

- Directrices del currículo
 - Definidoras del aprendizaje general y sobre el aprendizaje de un tema en particular
 - Indicadoras del propósito y la experiencia de aprendizaje, objetivos y formas de evaluación o sobre las relaciones entre el docente y el de los aprendientes
- Descripciones de programas, en donde se define el qué, cómo y el porqué
 - El aprendizaje (el cómo se va a hacer)
 - El contenido (qué y por qué se va a hacer)
 - Las acciones (qué procesos se usaran para resolver los problemas)

Nivel táctico:

- Cuando cobra forma la tarea, es decir, cuando se materializa

En síntesis, el modelo de Candlin (1990) es una forma de evaluar toda la viabilidad del currículo, dependiendo de los medios, los objetivos y cómo llevarlos a buen término según los contenidos elegidos. Para el autor la competencia comunicativa es en parte pragmática y en parte cognitiva, considerando que los significados se forman a partir del

“potencial de significados” de Halliday (1978 en Candlin, 1990, p.36) los cuales se materializan a través de la interacción en clase¹⁰⁴. Hechas las consideraciones anteriores, Cadlin (1990) organiza las tareas por tipos, diferenciándolas por el énfasis que muestran:

- Tipo 1. Por el énfasis en la formación del aprendiz, divididas a su vez en (Wenden, 1985 en Cadlin 1990):
 - o Tareas de concienciación, clasificadas según su enfoque:
 - Las enfocadas hacia cómo funciona el lenguaje
 - Las enfocadas a la manera en que los discentes reaccionan a la enseñanza del lenguaje
 - Las enfocadas en las creencias personales sobre el aprendizaje de lenguas
 - o Tareas de necesidades, objetivos y recursos, clasificadas igualmente por su enfoque:
 - Las enfocadas hacia lo que se tiene que aprender
 - Las enfocadas en cómo se debe aprender
 - Las enfocadas en los recursos necesarios para los dos puntos anteriores
- Tipo 2. Por el énfasis en el intercambio de información entre discentes, divididas a su vez en cuatro tipos (Cadlin y Edelhoff, 1997 en Cadlin 1990):
 - o Tareas que permiten poner en común las ideas de cada uno de los discentes para, posteriormente, generar en grupo nuevas ideas o soluciones
 - o Tareas que permiten la puesta en común de las ideas de cada discente con la intención de generar una solución acordada
 - o Tareas que permiten poner en común la información suministrada a cada discente con la intención de generar una solución única y acordada.
 - o Tareas en las que el discente tiene que hallar la información, de forma individual, de un problema, para luego transmitirla al resto del grupo y generar una única solución acordada

¹⁰⁴ “(...) es en el aula, donde se alienta a los aprendices a responder activamente, explorar y participar en una comunicación útil con los compañeros. (...) dicho aprendizaje constituye una actividad favorablemente compartida donde los aprendices se hallan dentro de un proceso negociador, consigo mismos en relación a lo que ya saben, con los demás, pues deben compartir y perfeccionar su conocimiento y con el contenido del currículum, en términos de lo que debe aprenderse” (Candlin, 1990, p.4).

- Tipo 3. Por el énfasis en la investigación y experimentación, divididas por el tipo de pregunta que plantea (Greve, 1981 en Cadlin, 1990):
 - De exposición de problemas (“¿Qué?”)
 - De formulación de hipótesis (“¿Por qué?”)
 - De determinación de métodos o procedimientos (“¿Cómo?”)
 - Para determinar un plan de trabajo preciso (“¿Cómo de bien?”)
 - Para evaluar resultados (“¿Por qué?”, “¿qué?”)
 - Para presentar resultados (“¿Cómo?”, “¿para quién?”, “¿dónde?”)
- Tipo 4. Por el énfasis en las estrategias del aprendiz (Bruner, 1974 en Cadlin, 1990)
 - Las tareas centradas en la percepción de problemas
 - Las tareas centradas en la selección, clasificación y estructuración de datos (que busca un razonamiento)
 - Las tareas centradas en la inferencia y en la apreciación
 - Las tareas centradas en la aplicación de datos nuevos

Sobre la secuenciación de las tareas, Candlin (1990) remarca la necesidad de fijar una directriz clara que las dirija, evitando presentar unidades de sintaxis “empaquetada”, puesto que, en su opinión, nada demuestra que exista un orden natural prefijado en la adquisición de segundas lenguas, sino todo lo contrario. Además, incluso si se partiera de un orden basado en alcanzar ciertos objetivos comunicativos, podría darse el caso de que estos no fueran del interés de la clase, lo que inclina a Candlin (1990) a proponer la secuenciación de las tareas dependiendo de sus características. Para tal efecto, el autor propone una serie de principios metodológicos —directamente ligados a la dificultad de las tareas implicadas— que, a modo de directrices, pueden servir para crear la adecuada secuencia¹⁰⁵. Seguidamente, se explicitan estos principios de forma sucinta:

- Por carga cognitiva. Se parte de la base de que se pueden diseñar tareas cognitivamente más complicadas sin que éstas sean comunicativamente difíciles. Por ejemplo, una actividad en la que se requiera seguir cierta secuencia para su desarrollo, es cognitivamente más fácil que otra que no sea tan clara en su

¹⁰⁵ Una de las consideraciones que tiene en cuenta Candlin (1990) es el valor de la tarea como medio educativo. En este punto, el autor aboga por dar énfasis, en el momento de diseñar las tareas, a asuntos como los valores, la responsabilidad, la tolerancia, la autorrealización o la confianza que el discente tiene de sí mismo.

desarrollo o bien en la cual se tengan que realizar más acciones o intervengan más actores

- Por énfasis comunicativo. De este modo se definiría una secuencia basada en el paulatino aumento de la dificultad, que iría desde plantear temas para las tareas más cercanos o conocidos por los discentes a otros más alejados de su ámbito experiencial, para lo cual necesitarán aumentar su competencia comunicativa
- Por las particularidades y las generalizaciones. Sería una secuencia que iría de lo menos a lo más creativo, ya que se entiende que es más fácil responder a preguntas sobre el ámbito experiencial del discente, más rutinarias, más generalizables, que sobre planes futuros, más concretos
- Por complejidad de código y densidad interpretativa. Un texto con un código intrincado no tiene que ser difícilmente interpretable. Por ejemplo, se pueden plantear preguntas directas sobre un texto complicado, frente, en cambio, a plantear preguntas que requerirán un mayor análisis por parte del alumno de un texto, a diferencia del anterior, más sencillo. Lo que propone Candlin (1990) es explotar la posibilidad de trabajar un texto planteando preguntas graduadas, a modo de secuencia, por su dificultad y adaptadas al nivel y estilo de aprendizaje
- Por continuidad de contenido. Es decir, plantear una secuencia de tareas que siguieran un hilo conductor comunicativo, basado en un contenido —o tema— sociolingüístico definido de antemano. Pese a los problemas de falta de flexibilidad de este tipo de secuencias y cierta falta de verosimilitud de los escenarios plantados (Candlin, Bruton y Leath, 1976 en Candlin, 1990), lo cierto es que puede ser un modelo a seguir para programas cortos
- Por continuidad de proceso. El autor en este punto plantea secuenciar las tareas partiendo de la retroalimentación en clase; son los propios discentes quienes saben qué necesitan para hacer las tareas (qué funciones, que lenguaje, estrategias, conocimientos del contenido de las tareas, etc.), así como formas de organizar sus ideas

Todo lo descrito anteriormente, de forma inequívoca, encaja perfectamente con los actuales métodos educativos de lenguas extranjeras, con su foco puesto en el discente y en los conocimientos socioculturales de la cultura meta, como ya se ha citado en este mismo capítulo. Además, Candlin (1990) aporta una reflexión: si se tiene que elegir entre una batería de tareas, ¿cuál sería la más adecuada? Para dar respuesta a esta pregunta, el autor

se apoya en Raths (1973 en Coll *et al.*, 1998) y sus doce principios de base constructivista, como punto de partida para el desarrollo de una propuesta didáctica (programa o unidad didáctica), que no forzosamente estaban pensados para su uso en el campo de la didáctica de las lenguas. Este sería el desglose resumido y adaptado a la idea de una unidad didáctica compuesta de tareas. La propuesta está basada en la comparación entre lo que sería una buena tarea y otra menos adecuada (Coll *et al.*, 1998 y citado por Candlin, 1990), por lo tanto, una tarea es preferible a otra si:

- 1) Permite al discente tomar decisiones sobre cómo desarrollarla
- 2) El discente forma parte activa durante su resolución
- 3) Hay un proceso intelectual: cuando el discente tiene que realizar una investigación para su resolución
- 4) Le permite al discente interactuar con su realidad
- 5) Puede ser realizada por el discentes de diferentes niveles de capacidad, así como intereses distintos
- 6) Obliga al discente a revisar una idea, ley, idea, etc., en un contexto nuevo
- 7) Motiva al discente a examinar ideas que habitualmente son aceptadas por la sociedad
- 8) Coloca tanto al docente como al discente en un nivel de éxito, fracaso o crítica.
- 9) Motiva al discente a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales (aprender a aprender)
- 10) Obliga al discente a dominar reglas, normas o disciplinas
- 11) Posibilita al discente a trabajar en equipo, participando en el desarrollo y consecución de la tarea
- 12) Esta es relevante e interesante para los discentes

Como puede observarse, el enfoque por tareas es perfectamente compatible con los doce planteamientos de Raths (1973 en Coll *et al.*, 1998). Tras esta visión general, filosófica, quizás, de lo que debería representar un enfoque por tareas, la siguiente cuestión que podría plantearse el docente es, en un mayor grado de definición, cómo estructurar (en lo relativo a su diseño y secuenciación) una tarea.

Ya en épocas más recientes, aparecen nuevos planteamientos que vienen a reforzar la apuesta por la enseñanza de lenguas mediante tareas. La consolidación de los modelos bilingües o los aportes de otras ramas, como la Psicología, hacen del enfoque por tareas el

modelo apropiado para el desarrollo de programas. Así pues, aunque las bases conceptuales son las mismas, aquellos modelos primigenios se modernizan con la incorporación de nuevas investigaciones. Seguidamente se estudiarán las propuestas metodológicas de Willis (2007), Nunan (2011) y Estaire (2011) para el diseño y secuenciación de unidades didácticas basadas en tareas¹⁰⁶.

Willis, apoyándose en investigaciones de Foster y Skehan (1996 en Willis, 2007) sobre los beneficios de incluir una pretarea, sintetizó este planteamiento inicial reestructurando la tarea en tres fases, más una de evaluación final:

- Pretarea
 - Como fase de planificación, que puede durar entre 5 y 10 minutos, que partiría de una exposición inicial del docente, con sugerencias sobre ideas para el desarrollo de la tarea, las necesidades lingüísticas, el tiempo que habrá disponible o, por ejemplo, si alguien de la clase tiene alguna experiencia o conocimiento sobre el tema. En este sentido, Willis (2007), apuesta por dar cierta autonomía a los alumnos, que sean ellos quienes planifiquen la tarea, que descubran qué van a necesitar o qué conocimientos van a tener que usar para realizarla. En esta fase, la precisión en el lenguaje no es central
- Tarea. Para Willis (2007), las tareas se dividen en:
 - Hacer listas: partiendo de un tema, buscar hechos (en textos, internet, etc.) y estructurarlos
 - Ordenar y buscar: secuenciar, categorizar y clasificar
 - Comparar: relacionar, buscar diferencias e igualdades

¹⁰⁶ Willis (2007) establece un marco base para el desarrollo de una unidad didáctica, la cual se estructuraría de esta manera: PRETAREA: El docente, junto con la clase, explora el tema, marca las palabras clave y se define qué gramática será necesaria, exponiendo ejemplos. Ciclo de tarea, dividido en TAREA: Los discentes realizan la tarea en grupos, negociando y tomando notas, mientras el docente los monitoriza. PLAN: Los discentes hacen el informe de la tarea (su resultado). La precisión es importante. INFORMA: Los discentes presentan de forma oral el informe al grupo. El docente escucha y hace los comentarios necesarios. Por último vendría la fase con foco en el lenguaje, en donde el discente puede analizar las características lingüísticas de la lengua y que estaría dividida en ANÁLISIS: El discente escucha o lee, conversaciones de nativos haciendo lo mismo que han hecho ellos y PRÁCTICA: El discente repite en actividades controladas lo escuchado anteriormente (por ejemplo mediante ejercicios de huecos). En síntesis el modelo se mueve desde la atención al significado (fluidez) en PRETAREA//TAREA, hasta la atención a la forma e INFORME // ANÁLISIS // PRÁCTICA.

- Solventar problemas: textos incompletos, estudio de casos, puzzles o problemas de la vida cotidiana
 - Compartir experiencias personales: contar anécdotas, dar opiniones
 - Tareas creativas: investigaciones históricas o sociales. Escritura creativa o proyectos multimedia
- Postarea
- En esta fase se puede plantear el resultado final de la tarea, escribiéndola de nuevo o comentándola desde otro punto de vista, prestando atención a la forma; por ejemplo, volver a leer un texto o escuchar de nuevo una conversación, puede propiciar nuevas interpretaciones. Otra interesante opción que incluye Willis (2007) es repetir la tarea, apoyándose en investigaciones (Bygate 2001, Ellis, 2003, Lynch y Maclean 2001, Essig 2005 y Pinter 2006 en Willis 2007), las cuales remarcan las ventajas que conlleva volverla a realizar, pero desde diferentes patrones, motivándose así el uso de nuevo vocabulario prestando atención también a la forma
- Evaluación y reflexión final
- Al final del ciclo de la tarea —en la misma clase, dentro de la postarea o al comienzo de la siguiente unidad—, Willis (2007) plantea la posibilidad de que en grupo o de forma anónima escriban un comentario sobre lo que se ha desarrollado en la clase, sobre qué han aprendido o qué les ha gustado y qué no. El docente puede simplemente abrir un pequeño debate sobre estos asuntos, según el nivel de L2 de los aprendientes. A su vez, el objetivo de esta fase puede ser doble: por un lado realizar los ajustes necesarios en la programación y, en el otro, como medio de autoevaluación para los discentes

En referencia a la clasificación anterior, otra propuesta sobre la organización de las fases de una tarea es la de Moore y Lorenzo (2015), esquema que ha servido como base para el desarrollo del curso que se presenta en esta tesis. El trabajo de los autores se centra en el desarrollo de materiales didácticos basados en tareas para su inclusión en un curso AICLE, fundamentándose, además, en dos principios: la enseñanza centrada en el discente y en la resolución de problemas como pedagogía.

De forma resumida, su propuesta para un curso basado en tareas se divide en estas tres fases:

PRETAREA
<ul style="list-style-type: none"> - Revisión previa del tema / conceptos a través de actividades (por ejemplo, usando ejercicios de verdadero/falso o uniendo conceptos) - Introducción de aspectos culturales - Activar el léxico específico del contenido - Definición de las funciones necesarias - Establecer / negociar los criterios de evaluación
TAREA
<ul style="list-style-type: none"> - Simulaciones: debates, entrevistas, presentaciones, etc. - Resolución de problemas y presentación de las soluciones - Comparar, resumir y evaluar - Dibujar mapas - Producir, por ejemplo, textos
POSTAREA
<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación o <i>feedback</i> evaluativo a nivel de grupo o de forma individual - Revisión de los conceptos y de la gramática - Reflexión sobre las estrategias de aprendizaje

Tabla 8. Tipología de tareas (Fuente: Moore y Lorenzo, 2015)

En este sentido, la propuesta de Nunan (2011) marca el punto de partida para la enseñanza de una L2 en el concepto de tarea del mundo real (citada ya, como se ha visto por Estaire y Zanón, 1990) partiendo de la Gramática Sistémica Funcional¹⁰⁷ de Halliday

¹⁰⁷ Para más aclaración, es recomendable consultar el capítulo 2. Por otro lado, es interesante el uso de las funciones en un enfoque por tareas, partiendo de la base de que se suponía que su uso quedaba relegado a los modelos anteriores, en concreto a los programas nocio-funcionales. La respuesta de Nunan (2011) es clara: el autor usa las funciones y la gramática, para unir las tareas puesto que ambas están muy ligadas; incluso considera que una tarea está compuesta de funciones más contexto. En donde el contexto sirve

(1994 en Nunan, 2011) que establece los usos de la lengua en tres niveles o macrofunciones:

- Intercambiar bienes y servicios (macrofunción de servicio o transaccional)
- Socializar con otros (macrofunción social o interpersonal)
- Para divertirse (macrofunción estética)

A partir de estas tres macrofunciones, Nunan (2011) establece el punto de arranque para el diseño de tareas pedagógicas, las que divide en:

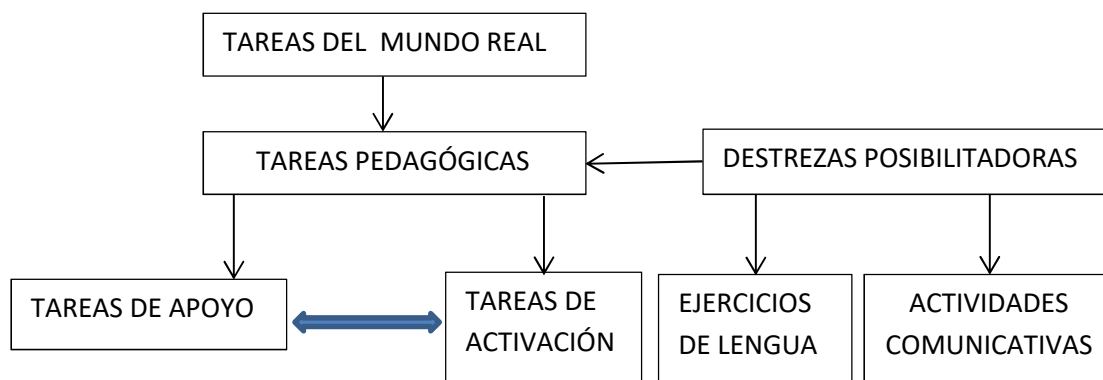
- Tareas de ensayo
 - o Nunan parte de la base de la importancia que tiene el uso creativo de la lengua (frente a un uso reproductivo) puesto que de esta manera se aplican las destrezas lingüísticas de forma integrada. Básicamente son tareas cuyo objetivo es hacer algo en clase que puede ser real fuera de ella (es decir, útil)
- Tareas de activación
 - o Son aquellas que ponen en funcionamiento, como su propio nombre indica, las destrezas lingüísticas. No son tareas como las del tipo anterior puesto, que su objetivo es activar las funciones y las estructuras del lenguaje, como: hacer sugerencias, mostrar acuerdo, etc. y no se basan en la realidad que puede vivir el discente

Cabe agregar que, según el autor, para adquirir conocimiento de una lengua, ambos tipos de tareas tienen que aparecer en la unidad didáctica. La propuesta metodológica de Nunan (2011) difiere, no obstante, de las interpretaciones fuertes del enfoque comunicativo (como apoyan Krashen y Terrell, 1983), es decir, que la adquisición se realiza de forma implícita, por lo que la gramática no es necesaria. Para el autor, exigir al alumno que produzca en una lengua aún desconocida puede ser contraproducente, siendo útil, en cambio, prestar atención a la forma para darle seguridad. La solución que se propone pasa por presentar al discente las relaciones que hay entre forma, significado y uso, en donde la

como escenario para el funcionamiento de las funciones y de la gramática. Así pues, para Nunan (2011) y se verá también en el caso de Estaire y Zanón (1990), una tarea se apoya en las funciones implicadas en su resolución, sin menoscabo del objetivo de este enfoque: conseguir una destreza comunicativa como la de un nativo.

forma deberá ser tratada convenientemente, sin detrimento del significado, a base de tareas específicas (tareas posibilitadoras).

Partiendo de esta premisa, Nunan plantea este esquema general para la estructura de una unidad didáctica:



Esquema 8. Esquema de una unidad didáctica basada en tareas (Fuente: Nunan, 2011, p.39)

En lo relativo al encadenamiento de tareas —o secuenciación—, Nunan (2011) propone unir las tareas de dos maneras, evitando en todo momento la aleatoriedad: por el principio de encadenamiento de tareas y por el tema.

- Principio de encadenamiento por tareas, que puede subdividirse, a su vez, en seis subapartados:
 - Construcción de esquemas. En esta fase se presenta el tópico (o tema) y se establecen los contextos y las herramientas (vocabulario, estructuras, expresiones, etc.,) necesarias para realizar la tarea planteada. Se puede usar algún texto como ejemplo, en donde los discentes pueden empezar a ver las expresiones clave para el desarrollo de la tarea
 - Práctica controlada. En esta fase los discentes realizan actividades que sirvan de práctica de lo visto en la fase previa. Se puede usar para la tarea un texto o audio y hacer que los discentes practiquen repitiendo lo leído o escuchado en parejas
 - Práctica auditiva auténtica. En esta fase se expone a los discentes a un texto audible, de carácter real, para posteriormente pedirles que relacionen lo escuchado en esta fase con el texto usado anteriormente. A esto último, se añade que en esta práctica puede haber aporte de nuevo vocabulario

- Atención sobre los elementos lingüísticos¹⁰⁸. Es el turno de la fase gramatical de la tarea. En este punto se podría partir de los textos anteriores y pedir a los discentes que escriban preguntas y respuestas usando las estructuras vistas
 - Práctica libre. Aquí el alumno es libre de producir sin tomar en consideración los puntos anteriores. Los que improvisen estarán produciendo lo que Swain (1995 en Nunan, 2011, p.47) denomina como “*input* forzado” ya que para ellos la improvisación es un reto, un esfuerzo para el que deben usar todas las destrezas comunicativas o discursivas a su alcance. Esta fase es muy importante, ya que es cuando su conversación se asemeja más a la de un nativo
 - Presentación de la tarea pedagógica. Última fase en donde se presenta la tarea final
- Unión de las tareas mediante el tema (del curso, por ejemplo) o mediante las funciones o elementos gramaticales. A este respecto, el autor aclara que un método perfectamente válido para organizar tareas podría ser el contenido de una asignatura, poniendo como ejemplo la Geografía (Nunan, 2011)

Otra forma de plantear el desarrollo de unidades didácticas es la presentada por Estaire (2011), en donde reflexiona sobre cuál sería el punto de partida para el diseño de una unidad didáctica basada en tareas. Haciendo mención a Breen (1984 en Estaire, 2011, p.2), Estaire señala que: “en el viaje del estudiante hacia la comunicación, la lista de contenidos tendría que construir el punto de llegada y no de partida”. En consecuencia, para la autora los contenidos lingüísticos se desprenden de las tareas, es decir, que partiendo de un tema, que conformará una batería de tareas, se plantearán aquellos contenidos lingüísticos necesarios para su realización. Estaire (2011) define dos tipos de tareas, que vienen determinadas por la diferencia que hay entre el contexto del aula y el de la vida real:

¹⁰⁸ Nunan (2011) desplaza la fase de atención a la forma a la cuarta fase. Su intención es que antes de llegar a esta fase, los discentes ya hayan leído, escuchado y hablado lo mínimo como para comprender la relación entre forma y significado. Como se verá más adelante, la propuesta metodológica de Estaire y Zanón (1990) difiere de lo que propone el autor.

- Tareas de comunicación. Aquellas que activan los procesos comunicativos y constituyen la columna vertebral del enfoque. Este tipo de tareas ocupan la mayor parte del programa y su característica fundamental es que están centradas en el significado. Su objetivo es: “crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como herramienta para la comunicación” (Ellis, 2003 en Estaire, 2011, p.5). De esta manera se incentiva la construcción de la competencia comunicativa, cuyas características ya fueron comentadas en el epígrafe anterior.
- Tareas de apoyo lingüístico. Aquellas centradas en la forma (nociones, funciones léxico, etc.). Su objetivo es incentivar la corrección, más que la fluidez y pueden haber sido diseñadas con antelación o surgir de forma incidental, durante el proceso de realización de las tareas de comunicación (Long, 1991 en Estaire 2011). Existen gran variedad de este tipo de tareas, por ejemplo:
 - Las tareas de concienciación lingüística. Focalizan su atención en el eje temático de la tarea. Para ello deben de dar la oportunidad al discente de crear sus propias hipótesis, partiendo del descubrimiento y la reflexión, de los fenómenos lingüísticos (gramática, léxico, funciones, etc.) que encuentra durante la realización de la tarea. Para tal motivo, se suministra a los alumnos información de la que extraerán estos fenómenos usando para ello estrategias cognitivas: identificación, clasificación, comparación en un proceso continuo de descubrimiento y control de errores mediante la interacción que permite la búsqueda y análisis (por ejemplo, ejercicios de vacío de información). Es importante, igualmente, que los alumnos tengan la oportunidad de aplicar lo aprendido de forma práctica (Ellis, 2003, Gómez de Estal y Zanón, 1999, en Estaire, 2011). Por lo tanto, mediante el aprendizaje por descubrimiento y por resolución de problemas, estas tareas son especialmente indicadas
 - Ejercicios tradicionales. Por ejemplo, los de huecos, diálogos, etc., que tienen también su valor, sobre todo para automatizar el uso de ciertas estructuras

En lo referente a la configuración, ambos tipos de tareas deben de estar convenientemente combinadas de forma coherente en la unidad didáctica. Se indica ya la secuenciación de las tareas, que se puede basar en dos modelos o procedimientos, según sea para cursos generales o específicos:

- Partiendo del análisis de los intereses de los discentes, para pasar a los posibles usos o aplicaciones de la lengua, según su edad o nivel. Para ello Estaire (2011) plantea ámbitos como el familiar, el trabajo, el centro de estudio, etc.
- Partiendo de las necesidades de los discentes (en cursos con fines específicos), se plantean los posibles usos de la lengua, teniendo en cuenta los ámbitos (profesionales, público, etc.) y las acciones que los discentes tendrán que realizar dentro de ese ámbito

Partiendo de lo expuesto, los pasos para la programación de una unidad, según la propuesta de Estaire (2011), se dividirían en estas fases o apartados:

- a) Selección del tema y de la tarea final (que puede estar divididas en diversas subtareas), que es siempre comunicativa. Es recomendable que el propio discente intervenga para su definición
- b) Desglose de objetivos a partir de lo definido en el punto anterior
- c) Desglose de los contenidos a partir de lo definido en el punto a). En esta fase, hay que tener en cuenta los contenidos nocio-funcionales, los gramaticales, ortográficos y sociolingüísticos. En síntesis, aquellas variables que engloban la competencia comunicativa
- d) Planificación de la secuencia de las tareas de apoyo lingüístico y de comunicación.
- e) Posible revisión o ajuste de la tarea final, según el desarrollo de los puntos anteriores

Para programar la secuencia de tareas, dentro de la unidad didáctica, Estaire (2011) considera esencial tener en cuenta cuatro variables:

- 1) La estructura de la programación de las tareas debe tener en cuenta: el tema, la tarea final, los objetivos y los contenidos, según el esquema anterior.
- 2) La realización de la tarea final es el objetivo de toda la unidad. Por lo tanto, las tareas previas deben de contemplar las capacidades y los contenidos necesarios para su realización

- 3) Hay que prestar una especial atención a cómo interaccionan las tareas de comunicación con las de apoyo lingüístico. En este punto, en cierto modo como lo hace Nunan (2011), Estaire (2011) aconseja que primero se empiece por algunas tareas comunicativas que servirán como estímulo para enfrentarse a las de apoyo lingüístico, así el discente verá la relación entre significado y forma. En ningún caso es recomendable agruparlas; por un lado las tareas de comunicación y por el otro las de apoyo lingüístico
- 4) Hay que integrar, de forma equilibrada, las cuatro destrezas comunicativas, siempre teniendo en cuenta el tipo de tarea final planteada.

3.2.3.3 El enfoque por tareas: gradación de la dificultad

La hipótesis del *input* comprensible de Krashen y Terrel (1983), en concreto su fórmula “*Input + 1*”, puede considerarse el punto de partida en la evaluación de la dificultad de una tarea. Partiendo de este principio, para que un discente adquiriera una lengua extranjera debe ser sometido a un *input* comprensible que contenga elementos lingüísticos ligeramente superiores (+1) a los que inicialmente conoce. No obstante, la cuestión es cómo implementar ese incremento de dificultad sin menoscabo de la comprensión de la tarea. Así, como indica Nunan (2011 y Skehan y Foster, 1997 en Robinson, 2011), la gradación de las tareas de una unidad didáctica es un tema realmente complejo. De este modo, un docente puede diseñar una tarea que él considera fácil, pero cuando la pone en práctica en clase se da cuenta que para los discentes esta tarea es muy difícil. Skehan y Foster (1997 en Robinson, 2011) relacionaron una tarea especialmente complicada con el efecto que puede tener en la producción en L2 del alumno: ralentización, olvido de la corrección y simplicidad. De forma general, se dice que una tarea más difícil requiere más atención y si esta es excesiva puede afectar a la producción, en particular a la forma (Petten, 1990 en Robinson, 2011). Seguidamente se verán qué modelos se pueden seguir para determinar la dificultad de una tarea, con la intención de poder diseñar una secuenciación lo más coherente posible aunque, no obstante, la relación complejidad-demanda cognitiva es la que más atención ha recibido de los investigadores (Nunan, 2011 y Skehan y Foster, 1997)¹⁰⁹.

¹⁰⁹ “(...) los estudios sugieren que la ejecución de tareas de aprendientes de L2 en cuanto a su fluidez, corrección y complejidad, está influida por las exigencias cognitivas de la tarea y que por lo tanto la dimensión cognitiva del diseño de la tarea es una consideración muy importante”. (Skehan y Foster, 1997 en Robinson, 2011, p.199).

A este respecto, según indica el MCER (2002), para medir la dificultad de una tarea debería tenerse en cuenta dos factores:

- Las competencias y las características del alumno o usuario, incluyendo las intenciones propias del alumno en cuestión y su estilo de aprendizaje
- Las condiciones y restricciones de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumno o usuario y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a las competencias y características del alumno (MCER, 2002, p.158)

Estos factores señalados anteriormente han sido tratados en los trabajos de investigación de diversos especialistas. Uno de los primeros sobre la enseñanza basada en tareas y la cuestión de la gradación es el de Prabhu (1987 en Nunan 2011) y su “Proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua”. Sobre su trabajo de investigación, conviene fijar la atención en cómo identificó los factores que influían en la dificultad de las tareas, que son los siguientes (Prabhu, 1987 en Williams y Burden, 2008):

- La cantidad y el tipo de información suministrada a los discentes
- La cantidad de carga cognitiva (cantidad de razonamiento necesario)
- La precisión que demanda la tarea o se solicita
- El ámbito experiencial del discente sobre la tarea, es decir su familiaridad con ella
- El nivel de abstracción de los conceptos que aparece en la tarea

Siguiendo la relación entre complejidad y carga cognitiva, Skehan (1998), apoyándose en trabajos previos de Candlin (1987) (ambos en Nunan, 2011) elaboró una lista de factores que condicionan esa complejidad (y que dividió en tres áreas: exigencia lingüística, cognición y condiciones de realización):

- Complejidad de código: cantidad de vocabulario y complejidad lingüística
- Complejidad cognitiva: familiaridad con el tema de la tarea así como su previsibilidad. Conocimiento del género y de la tarea
- Procesamiento cognitivo: según se organice la información, su claridad y suficiencia, según el tipo de información y la cantidad de razonamiento necesario
- Tensión comunicativa: tiempo que tienen los discentes para realizar la tarea (cuanto menos tiempo tengan, más dificultad), longitud de los textos usados, el tipo de

respuesta que se pide, la modalidad (procesamiento en tiempo real o ralentizado, en Robinson, 2011), participación o las oportunidades para controlar la interacción

A su vez, Brindley (1987 en Willians y Burden, 2008 y Estaire, 2009) desglosó con otros criterios los parámetros que hacen que una tarea sea más o menos difícil:

- La relevancia que la tarea tenga para el discente
- Según el número de pasos que supone su realización
- La cantidad de conocimiento del mundo y del contexto que se necesita
- La necesidad de demanda lingüística
- La ayuda que se le ofrece
- La exactitud que se le pide
- El tiempo que se le da

Por último, es interesante exponer la propuesta de Nunan (1989 en Willians y Burden, 1999), por las variables que incluye y su enfoque hacia el trabajo con textos teniendo en cuenta la importancia que estos tienen en el aprendizaje de la Historia:

- Complejidad gramatical
- Extensión del texto
- Densidad proposicional (cantidad de información que suministra el texto)
- Vocabulario utilizado
- Velocidad de los textos/audios, así como el número de hablantes que participan
- Claridad de la información
- Género del texto así como la estructura del discurso
- Si se apoya la explicación —o el texto— en la presencia de imágenes

Como comentario final, señalar que en el diseño del curso, objeto de esta tesis, se han tenido en cuenta estas propuestas de Nunan. Por ejemplo, el uso de las imágenes que apoyan a los textos que, a su vez, han sido rediscursificados para ajustar la dificultad gramatical. Del mismo modo, si el texto incluye vocabulario muy específico se adjunta su significado aparte, a veces usando para ello una imagen que sustituye a la descripción. Sobre este asunto se volverá a incidir en el capítulo 4 (4.5.2), cuando se comente el diseño del curso y las estructuras de las tareas que lo componen.

3.2.3.4 El enfoque por tareas: evaluación

Como definición, la evaluación se utiliza para conocer el grado de conocimiento de la lengua meta que tiene el hablante. Como indica el MCER (2002) son muchas las formas de evaluar: mediante una lista de control o bien mediante la observación diaria de la clase por parte del docente. Pero evaluar es más que la mera valoración del dominio de la lengua:

Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc. (MCER, 2002, p.186).

Por lo tanto, la evaluación puede incluir todo aquello que formando parte del programa puede ser valorado, desde la eficacia de los materiales o el nivel de consecución de los objetivos, hasta la misma valoración de todo el programa.

Un programa de lenguas basado en tareas, en síntesis, tiene por objeto prioritario hacer que los discentes desarrollen el mayor grado de destreza comunicativa posible. Si, además, a la destreza comunicativa se le añade un contenido o tema de la tarea, el desarrollador del programa se encuentra en la tesitura de decidir qué priorizar en el momento de evaluar: el contenido, el nivel de destreza comunicativa o ambos. Hecha la observación anterior, conviene partir de algún planteamiento que ayude al docente en su decisión de cómo y qué evaluar. Seguidamente se verán tres modelos de evaluación muy consensuados para un curso basado en tareas. En primer lugar, es conveniente definir los dos modelos que actualmente tienen gran protagonismo en este tipo de cursos, sin ser, obviamente, los únicos: la evaluación formativa y la sumativa, que se explicitan seguidamente, para después estudiar la autoevaluación. Partiendo de este orden, podemos indicar que:

- La evaluación formativa representa un proceso constante de retroalimentación, mediante el cual se examina todo el proceso enseñanza-aprendizaje. En ella participan tanto el docente como los discentes, es decir ambos ejercen de agentes evaluadores (se coevalúan). Su capacidad reguladora entronca con el modelo constructivista de la enseñanza, entendiéndose que toda actividad de aprendizaje es en sí una actividad de evaluación que permite medir los logros y las mejoras

necesarias (CVC, s.f.). Cabe añadir, no obstante, que es más complicada de aplicar porque la competencia a evaluar puede resultar un tanto abstracta

- La evaluación sumativa, en cambio, busca una calificación que mide el grado de aprovechamiento del programa —o curso— de toda la clase. Como indica el MCER (2002), suele ser un medio para medir el grado de conocimientos de la norma en un momento concreto. La evaluación sumativa acredita un nivel determinado, como por ejemplo en los exámenes oficiales DELE, mientras que el agente evaluador suele ser el docente (heteroevaluación). A diferencia de la primera, es más sencilla de organizar y su escala de medida es más fácil de definir

Partiendo de los modelos educativos actuales de corte constructivista, parece lógico que sea la evaluación formativa la que predomine en buena parte de los programas de lenguas. Por ejemplo, Candlin (1990) menciona el *feedback* como medio para evaluar la tarea a través de preguntas que el desarrollador del programa debe hacerse, algunas de ellas serían: ¿este *feedback* está incluido en la propia tarea o se aplica por separado? o ¿el *feedback* contempla tanto el contenido de la tarea como su proceso de realización? ¿En qué momento aparece ese *feedback* y quién lo proporciona y a quién? A lo que habría que añadir que para el autor la evaluación es el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo las entrevistas entre los discentes y el docente —o entre los mismos discentes— la herramienta evaluadora. Candlin (1990) plantea, a su vez, qué preguntas pueden aparecer en esas charlas: ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿para qué sirve lo que estoy haciendo?, etc. Dentro del alto grado de autonomía que imprime en su propuesta metodológica, la evaluación se convierte en una potente herramienta de ajuste del curso en donde el principal usuario, el discente, tiene la posibilidad de dirigir su evolución planificando todo el proceso formativo de forma responsable.

Otro ejemplo de este tipo de evaluación lo tenemos en Estaire y Zanón (1990), para quienes es un proceso dinámico mediante el cual se evalúa tanto al docente, a los discentes como a la misma unidad lo que permite realizar los cambios necesarios en esta según los resultados de dicha evaluación, a modo de retroalimentación basada en la negociación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los autores indican:

La inclusión de la negociación del proceso de enseñanza aprendizaje como elemento imprescindible del marco expuesto hace posible realizar una evaluación continua y conjunta de cada tarea/lección/etapa, rebasando, de esta manera, las limitaciones de las evaluaciones de resultados, tan comunes y reduccionistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En el curso del proceso de enseñanza / aprendizaje del español, el aprendiz podrá evaluar aspectos como: a) su trabajo individual; b) su trabajo como miembro de su grupo; c) el trabajo de sus compañeros y del profesor; d) los materiales utilizados y los procedimientos seguidos; y e) los resultados obtenidos (Estaire y Zanón, 1990, p.416).

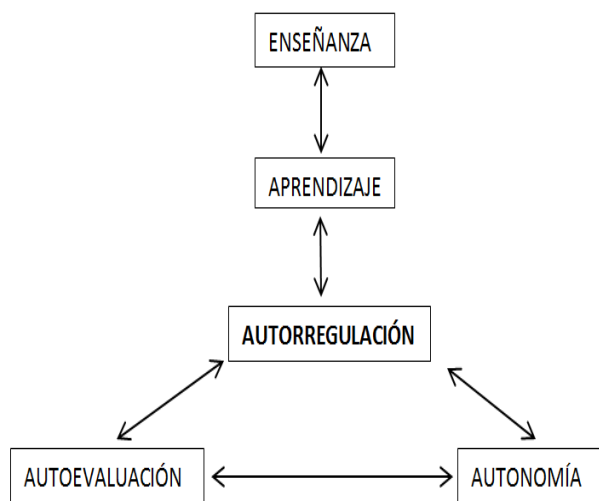
Willis (2007), por su lado, también se inclina por este tipo de evaluación. Ya se ha comentado en este mismo epígrafe como Willis (2007), al final del ciclo de tarea, propone plantear a los alumnos cuestiones en torno a su experiencia en clase durante la tarea. Por ejemplo: “Escribe dos cosas con las que disfrutaste durante la lección y una que no te gustó con tu opinión sobre cómo se podría mejorar” (Willis, 2007, p.173). Igual que Candlind (1990), el autor plantea un *feedback* en clase que, en algunos casos, puede ser simplemente charlas informales después de la clase, incluso en la lengua materna de los discentes.

Finalmente, resulta oportuno comentar la denominada como autoevaluación, muy ligada a los planteamientos vistos hasta ahora por estar incluida en los supuestos constructivistas, que es un tipo de evaluación dirigida a fomentar la autonomía del discente haciendo que se involucre en su propio aprendizaje.

El objetivo principal de la autoevaluación es dar la oportunidad a los estudiantes de desarrollar un entendimiento de su propio nivel de habilidad, conocimiento o preparación para una tarea relacionada con sus objetivos. Este nivel a menudo será comparado con un nivel previamente determinado e incorporado en un informa sumativo de las ganancias hechas durante un curso o en un informa acumulativo de los logros del estudiante. (Cram, 1995, en Nunan, 2011, p.157).

La autoevaluación parte de la Teoría Sociocultural¹¹⁰ de J.P Lantolf (Martín Peris, 2008), que de forma esquemática se representaría de la siguiente forma:

¹¹⁰ Unas de las aportaciones a la didáctica de la Teoría Sociocultural como indica Antón (2007) fue la denominada como “evaluación dinámica” enraizada en los postulados de Vygotsky, del desarrollo cognitivo y del concepto de *Zona de Desarrollo próximo*. La evaluación dinámica tiene como objetivo evaluar al discente según interactúa con los demás, no solo de forma individual. Este tipo de evaluación se basa principalmente en la interacción entre el docente y el examinado, ya sea para pruebas escritas como orales. El discente realiza la evaluación, usando los medios necesarios (un diccionario, por ejemplo) revisando sus resultados individualmente o preguntándole al docente. Un interesante trabajo sobre este tipo de evaluación aplicada al español como lengua extranjera en el contexto norteamericano es el realizado por esta misma autora.



Esquema 9. Lugar que ocupa la autoevaluación en el proceso de aprendizaje y de enseñanza según la Teoría Sociocultural del aprendizaje (Fuente: Martín Peris, 2008, p.2)

Es importante resaltar que en la autoevaluación el punto clave es la autorregulación del alumno en su proceso de aprendizaje¹¹¹ o como matiza Martín Peris (2008, p.3): “(...) el paso de la regulación de sus acciones por parte del docente a su regulación por parte del discente”; es decir, es el momento en el que discente asume el control y se vuelve autónomo¹¹².

Llegados a este punto, esta teoría invita a pensar que si se debe motivar la autonomía del discente en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, también se debería incentivar que lo fuera en la evaluación de ese mismo proceso (justamente como uno de los mecanismos para conseguir la completa autorregulación, como se observa en el esquema 18). Por ejemplo, como plantea Cram (1995 en Nunan, 2011), se les puede presentar a los discentes una lista de control de autoevaluación con preguntas tales como: “¿he cooperado en el trabajo en grupo?”, “¿puedo comunicarme en “español” en situaciones normales de clase?”, etc. El discente dispondrá de una escala del 0 al 3 y una casilla para comentarios. Después de lo anterior expuesto, al margen de la pregunta de cómo evaluar, resulta oportuno plantear qué medios se disponen para ello. Con referencia a lo anterior, además de estas baterías de preguntas, algunas ya planteadas en las líneas anteriores para el

¹¹¹ (...) “Procedimientos de aprendizaje (...) ha de entenderse como una base sobre la que se pueden programar las propuestas que se hacen en el aula con el fin de que el alumno construya su propio conocimiento estratégico a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua. (PCIC, 2001, p.1).

¹¹² Otra forma de incentivar la autonomía sería proponer a la clase que lleven agendas, diarios y bitácoras de aprendizaje (Nunan, 2011).

feedback, lo cierto es que también se puede usar una tarea específica para tal fin; por ejemplo, Nunan (2011) plantea esa posibilidad: usar una tarea pedagógica para evaluar partiendo de una observación en clase por parte del docente. No obstante, sin decantarse por ningún método concreto, el autor plantea que la evaluación de resultados sí debería basarse en una serie de factores, como marco generalizador. Por ejemplo:

- Incluir la evaluación directa, es decir, los discentes, durante la evaluación, deberán representar situaciones comunicativas que van a necesitar en la vida real
- La prueba debería tener referencia al criterio¹¹³, frente a la norma. Es decir, que mientras una prueba que tenga como referencia a la norma los discentes serán comparados unos con otros (para evaluar los rasgos de la lengua en abstracto: por ejemplo, para medir la competencia del español como lengua extranjera), en una prueba que esté referenciada al criterio se evalúa al discente según lo bien que lo haya hecho en cierta tarea. Sobre la base de las consideraciones anteriores, Nunan (2011) se inclina por este tipo de pruebas porque permite evaluar los objetivos del curso por parte de los discentes
- Prestar atención al logro de los objetivos específicos, de cada tarea según se marquen, más que a los generales
- La evaluación tiene que ser formativa

3.3 Conclusiones

El motivo de este capítulo era profundizar en los modelos de programas destinados a la enseñanza de lenguas, así como en el enfoque por tareas como modelo metodológico para el diseño del curso que verá la luz en el siguiente capítulo. A tal efecto, se han definido los modelos de programas para enseñanza de lenguas, para pasar posteriormente a exponer qué metodologías existen para su diseño. También se ha concretado que un programa debe basarse en cuatro factores: el enfoque comunicativo, la enseñanza centrada en el discente, el enfoque orientado a la acción y, además, tiene que tener en cuenta la interculturalidad, dentro de lo que sería la función social de la enseñanza. En la

¹¹³ “Una prueba con referencia al criterio es aquella que está deliberadamente creada para dar medidas que se puedan interpretar según estándares específicos de actuación. Los estándares de actuación se especifican generalmente definiendo una clase o ámbito de tareas que debería realizar cada persona de forma individual” (Glaser y Nitko, 1971 en Nunan, 2011, p.155).

fase de desarrollo se ha definido el enfoque por tareas como base para el diseño de programas comunicativos por sus ventajas frente a modelos nocio-funcionales previos.

DISEÑO DE UN CURSO DE HISTORIA DE ESPAÑA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Amo tanto a España, porque la conozco.
(Gregorio Marañón. 1887-1960)

En los capítulos anteriores se ha desarrollado por un lado la teoría relativa a la enseñanza moderna de la Historia y, por otro, la estructura necesaria —planteando distintas propuestas— para el diseño de programas de enseñanza de lenguas extranjeras basados en los enfoques integrados fundamentados en el aprendizaje mediante tareas. En este capítulo, como conclusión de la presente tesis, siguiendo el objetivo general planteado en su inicio, se presenta el desarrollo de una propuesta didáctica, en forma de curso (sobre la base de un manual), para la enseñanza de la Historia de España en español para discentes extranjeros que participan en los programas internacionales conocidos en inglés como *Study Abroad*. En los siguientes epígrafes, se expondrán los objetivos y competencias que desarrolla el citado curso, el tipo de grupo meta al que va dirigido, su contexto de impartición, sus características didácticas y su temática.

4.1 Diseño del curso: objetivos y competencias clave

El curso fundamenta su diseño en una serie de objetivos y competencias concretas que recogen la teoría expuesta en los capítulos anteriores, planteados desde los parámetros específicos actuales de la Didáctica de la Historia y sobre la base de la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera basada en el enfoque comunicativo. Hecha la observación anterior, seguidamente se exponen estos objetivos y competencias:

- Desarrollar la lectura comprensiva, extrayendo las ideas fundamentales de un texto de contenido histórico
- Exponer y argumentar ideas, opiniones o juicios partiendo de la comprensión de un texto, tanto de forma oral como escrita, usando para ello el español
- Usar internet para la búsqueda de información y resolución de problemas
- Comprender y analizar de forma crítica la historia moderna y contemporánea de España

- Comprender y analizar el arte español y relacionarlo con los acontecimientos y personajes de la historia de España
- Conocer el marco económico, social y educativo de la España moderna y contemporánea además de sus cambios entre periodos históricos
- Conocer y analizar los hechos bélicos y sus personajes

Sobre la base de las consideraciones anteriores, para el desarrollo de las competencias se ha tenido en cuenta las propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), referidas al ámbito de la educación, que se organizan de la siguiente manera (Ministerio de Educación, s.f.):

- La competencia en comunicación lingüística. Usar el español como medio para leer y comprender textos, resolver problemas, interaccionar con los demás, emitir juicios de forma crítica y comunicarse correctamente tanto de forma escrita como oral
- Competencias sociales y cívicas¹¹⁴. Interactuar con los miembros de la clase, incentivar el trabajo en grupo para la resolución de un problema o saber participar en debates de forma cívica respetando la diversidad, el turno de palabra y la opinión de los demás
- Competencias para aprender a aprender. Fomentar en el discente la capacidad de auto evaluarse, de saber qué sabe, desconoce o qué necesita para desarrollar cierta actividad. Incentivar la curiosidad de aprender desarrollando distintas estrategias para la resolución de un problema dado o para participar en un debate defendiendo una posición determinada
- Competencia digital. Desarrollo de las destrezas necesarias en el uso de las tecnologías de la información para la resolución de problemas del tipo: búsqueda de información y obtención de información
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Saber analizar, comunicarse y negociar y actuar de forma creativa frente a la resolución de problemas

¹¹⁴ Como complemento, se podría añadir las Competencias Generales del MCER (2002), en concreto aquellos conocimientos del tipo declarativos, como son los relativos al conocimiento del mundo, junto a los socioculturales (en donde estaría la enseñanza de la Historia, así como personajes y acontecimientos históricos) o la conciencia intercultural.

Para terminar, resulta oportuno señalar que el manual, como sustento físico del curso objeto de la presente tesis, se clasificaría entre aquellos materiales didácticos destinados al aprendizaje integral de lengua y cultura dirigidos a adultos, según los criterios referenciados en la siguiente tabla:

CRITERIOS	TIPOLOGÍAS
Naturaleza	a) Libro de texto / método (o manual) b) Complemento c) Consulta gramatical d) Consulta lexicográfica e) Apoyo docente
Propósito	a) Aprendizaje integral de lengua y cultura b) Ejercitación de una destreza lingüística c) Fines específicos d) Autoaprendizaje
Destinatario	a) Adolescentes y adultos b) Niños

Tabla 9: Clasificación del material didáctico (Fuente: Santos, 1990 en Mercedes de la Torre, 2003, p.124)

4.2 Diseño del curso: el grupo meta

Para la definición del tipo de grupo meta al que se dirige la propuesta didáctica, en forma de curso, que en este trabajo se presenta, se ha optado por un grupo formado por alumnos aniversarios norteamericanos que eligen nuestro país para estudiar español, dentro de lo que es conocido en inglés como *Study Abroad* o programas internaciones. La elección de este tipo concreto de discentes parte de dos consideraciones: en primer lugar, el creciente protagonismo del español como lengua extranjera en los EE.UU., como lo atestigua el número de matriculaciones anuales¹¹⁵ y, en segundo lugar, en ese mismo

¹¹⁵ Por ejemplo, la matriculación en estudios de lengua española en el año 2013 arrojó un dato de 790 756 estudiantes (más de 69% de los estudiantes norteamericanos en el periodo 2014-2015). Además, el español

sentido, está el interés que hay por nuestra cultura en aquel país, como demuestra el número de universidades norteamericanas que incluyen estudios hispánicos en su oferta académica¹¹⁶.

En relación a la estructura de los cursos que forman estos programas, cabe decir que generalmente están formados por discentes de nivel universitario con conocimientos previos de español —que en el caso del curso que se presenta, se establece en torno a un nivel de B2¹¹⁷—, que optan por este idioma en su periodo formativo preuniversitario. Este tipo de cursos, en auge año tras año, parten de una premisa clara: la exposición total a la cultura meta que, gracias al mayor número de oportunidades posibles en las que el discente tendrá que usar la L2, hará que mejore su destreza comunicativa, además de ampliar sus conocimientos interculturales¹¹⁸.

En lo referente a su duración, suelen ser cursos cortos (de un semestre) y, muchos de ellos, orientados a incrementar el conocimiento de español y de la cultura española-hispanoamericana. Tras las consideraciones anteriores, cabe señalar que la cuestión que se plantea en este epígrafe es si esta mejora en la destreza comunicativa y sociocultural es cuantificable, en otros términos, si justifica un curso como el que en este trabajo se plantea, en comparación con los impartidos en el país de origen del discente. Además, si factores tales como la autoconfianza, la motivación o la ansiedad se ven modificados debido al contexto particular en que se ubican y si estos deben, si así fuera, condicionar su diseño.

se coloca en el primer lugar entre los idiomas elegidos por los estudiantes preuniversitarios (Monitor-ICEF, s.f.), siendo nuestro idioma el preferido por el 50% de los discentes provenientes de institutos (un 70% en el nivel K-12).

¹¹⁶ <https://www.hotcoursesabroad.com/study/training-degrees/us-usa/hispanic-studies-courses/loc/211/cgory/fm.26-4/sin/ct/programs.html>

¹¹⁷ El alumnado con el nivel B2, según el Marco “Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones” (MCER, 2002, p.39)

¹¹⁸ Por ejemplo, en la página de la Universidad de Arizona en su departamento de *Study Abroad*, se puede leer lo siguiente: “The academic program is designed to accommodate the needs, interests and qualifications of the individual students while taking advantage of the environment to increase students' facility in the Spanish language and heighten their awareness of Spanish culture through direct contact”. En el caso concreto de esta Universidad, de los 13 cursos que ofertan ninguno es sobre la historia de España (en cambio, se puede encontrar un curso sobre Cervantes o cultura española). El valor de estos cursos es de 12 créditos por semestre.

<http://spanish.arizona.edu/studyabroad/destination/alcal%C3%A1-de-henares-spain>

4.3 Diseño del curso: programas hispánicos internacionales

Los cursos en el extranjero se caracterizan por combinar el aprendizaje de una L2 junto con una inmersión en la comunidad de habla de dicha lengua. En su estancia en el extranjero, los discentes pueden participar en un curso con un temario general o bien en uno de contenido específico, como el que se propone en el presente trabajo. Como punto de partida para dimensionar el curso propuesto, se ha tomado como referencia los ofertados por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en su Centro Universitario Internacional. Dichos cursos tienen una duración de 40-45 horas por semestre de lunes a jueves con actividades culturales los viernes. En su totalidad, cada curso equivale a 6 créditos (correspondientes a 3 en el sistema educativo norteamericano)¹¹⁹.

Después de las consideraciones anteriores, ya desde el punto de vista del aprendizaje de idiomas mediante la participación en este tipo de cursos, se asume actualmente que la combinación de ambas variables (enseñanza formal en clase más inmersión en la comunidad de habla de la lengua meta) es un excelente entorno para el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, mientras que el dominio del idioma ha sido considerado como el mayor beneficio que conlleva realizar un curso de este tipo, como indican Goodwin y Nacht (1988 en Freed, 1995) hay pocos estudios de campo que vengan a demostrar este aserto, pese a los beneficios aparentes de este tipo de enseñanza, a la luz de la numerosa literatura existente sobre aspectos concretos de estos cursos, como los trabajos de Baron y Smith (1987) o de Byram (1988) (ambos en Freed, 1995), entre otros. Estos estudios normalmente se han centrado en analizar variables como la preparación inicial de los alumnos que participan en estos cursos, su propia evaluación o la del plan de estudios. Frente a esta abundancia bibliográfica, pocos estudios, como se apunta anteriormente, presentan datos significativos sobre factores clave, como es el impacto en la motivación del alumno o que establezcan algún tipo de valoración cuantitativa sobre la mejora de su destreza comunicativa (Freed, 1995). Con relación a esto último, cabe agregar que no todos los autores mantienen una clara unanimidad sobre las características concretas de las mejoras —en el ámbito de la destreza comunicativa— que el discente de un curso de este tipo puede alcanzar.

¹¹⁹ Fuente: <https://www.upo.es/intl/oferta-de-cursos-2/?lang=en>

Por un lado, existen autores que sostienen que aquellos discentes que buscan la interacción con nativos en situaciones auténticas, ya sea en clase como fuera de ella, progresan inequívocamente (Bialystok, 1978; Rubin, 1975; Selinger, 1977 o Stern, 1983 en Freed, 1995) o Pérez-Vidal (2014). Por el contrario, hay autores que sostienen que esta situación no necesariamente conduce a la mejora de su destreza comunicativa (Day, 1985; DeKeyser, 1986; Freed, 1990 o Krashen, 1976 en Freed, 1995). Al margen de las diferencias señaladas anteriormente, creemos oportuno, en aras de una mayor concreción expositiva, centrar la atención en los trabajos empíricos disponibles actualmente, con el objetivo de marcar las bases que permitan justificar este tipo de cursos.

Antes de entrar en más detalle en los estudios de campo existentes, es conveniente definir qué factores, potencialmente evaluativos, intervienen y cómo interactúan entre ellos en estos cursos. En primer lugar, está el factor contextual: el discente se encuentra inmerso diariamente en una cultura que no es la suya, tanto fuera como dentro de la clase; es obvio pensar que tras las horas lectivas las oportunidades —ya sea en la calle, en su residencia estudiantil o con la familia de acogida— de usar la L2 se ven notablemente ampliadas, frente a las menores oportunidades comunicativas con nativos si el curso lo realizara en su país de origen. Tras lo expuesto, se plantea la cuestión de si este contexto influye en la motivación del discente, esto es, si el exceso de un *input* en una L2 puede provocar un aumento de la ansiedad y un desaprovechamiento del curso por desmotivación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, otro factor a considerar es si esta inmersión sirve para mejorar su opinión sobre la cultura meta; ya se ha hablado, en este mismo trabajo de la importancia que tiene incentivar en el discente la destreza sociocultural (en 3.1.4.2, a la luz de las competencias generales indicadas por el MCER, 2002) teniendo en cuenta la estrecha relación que esta tiene con el aprendizaje de un idioma extranjero. Después de lo anterior expuesto, la cuestión que se plantea es si residir en el país de la cultura meta mejora la percepción que el discente tiene sobre ella o si, por el contrario, empeora, así como si esta perdura en el tiempo tras terminar el curso.

Ya en el ámbito de los estudios empíricos sobre esta modalidad de enseñanza de idiomas, son reseñables dos trabajos que servirán de base para la exposición del tema. Por un lado, está el de Freed (1992) cuya virtud es ser el primer trabajo recopilatorio en donde se exponen una serie de experiencias investigativas, de distintos autores, sobre el aprendizaje de idiomas en el extranjero, con el foco puesto en la cuantificación de la

mejora de la destreza comunicativa en el entorno que plantea estos cursos. Por otro lado, de fechas más recientes, está el trabajo, también recopilatorio, de Pérez-Vidal (2014) que, a diferencia del anterior, se centra en el estudio de factores tales como la motivación, la autoestima o la interculturalidad, entre otros. De ambos, se ha elegido aquellas investigaciones lo más relacionadas posibles con el tipo de trabajo que representa esta tesis doctoral, en concreto por el tipo de curso y discentes al que va dirigido.

Siguiendo el orden de los estudios de investigación comentados, en primer lugar se situaría el estudio de campo realizado por Lafford (1990 en Freed, 1992). La investigación plantea como objetivo realizar una comparación entre las estrategias comunicativas usadas por dos grupos de discentes con un nivel heterogéneo de español, que viajaron a países de habla hispana durante un periodo de tiempo de un semestre. El primer grupo, el de Cuernavaca (México), estaba compuesto por trece discentes y el segundo, el de Granada (España), por dieciséis, en ambos casos residiendo con una familia de acogida. El grupo de control estaba formado por trece estudiantes, que no viajaron al extranjero, de la Universidad de Arizona. Como test se usó el *Oral Proficiency Interview* y las preguntas que se plantearon a cada grupo fueron:

- ¿Qué estrategias usaban para entrar en una conversación?
- ¿Qué estrategias comunicativas se usaron para mantener o desarrollar una conversación?
- ¿Cómo conseguían información de su interlocutor?
- ¿Cómo negocian el significado?
- ¿Qué estrategias usaban para salir de una conversación?

Los resultados fueron concluyentes: los datos demostraron que la experiencia formativa en el extranjero amplió el repertorio comunicativo en la L2, haciendo de los discentes mejores comunicadores frente a los del grupo de control. A lo que se añade que los primeros se mostraron más capaces de interaccionar, añadiendo información nueva, gracias a la mejora de su léxico. Cabe agregar, además, que el estudio demostró que la mejora en la destreza comunicativa fue significativa en los discentes con un nivel de español de principiante. No obstante el trabajo de Lafford, como todos los que recoge el recopilatorio de Freed (1992), no incluía variables como la motivación o el impacto sobre el rendimiento del discente que representa el contexto de inmersión total. En cambio, los

trabajos de investigación recogidos por Pérez-Vidal (2014) sí tienen en cuenta estas variables, entre otras que también inciden en este tipo de cursos. Como punto de partida, estos estudios, que seguidamente se expondrán, focalizan sus investigaciones a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se ve alterada la motivación en un contexto de completa inmersión?
- ¿La ansiedad aumenta o disminuye en este contexto?
- ¿Aumenta el conocimiento de la cultura meta?
- ¿Influye la duración del curso en su aprovechamiento?
- ¿El discente consigue mejorar su conocimiento general de la L2 que está estudiando?

En lo referente a la motivación —que se plantea en la primera cuestión—, esta ha tenido gran importancia en la adquisición de segundas lenguas; por ejemplo, el trabajo más influyente a este respecto fue el publicado por Gardner¹²⁰ (1985), en el que el autor define la motivación como: “la combinación de esfuerzo más deseo conducente a alcanzar el objetivo de aprender un idioma, a lo que se sumaría unas actitudes favorable hacia su aprendizaje” (Gardner, 1985 en Pérez-Vidal, 2014, p.260). No obstante, un curso de idiomas en el extranjero presenta un tipo de motivación más compleja al incidir en él el contexto en donde tiene lugar esta adquisición de la lengua. Fueron Dörnyei y Ottó (1998 en Pérez-Vidal, 2014) quienes establecieron un modelo que abarcaba el lenguaje, el discente y la situación —o contexto de aprendizaje—. En trabajos posteriores a este modelo se incluyó el factor motivacional y su influencia en el alumno en un tiempo dado. Así, desde ese momento la motivación se relaciona con el contexto, además de fijarse como dinámico al considerarse que puede cambiar a lo largo del tiempo.

Siguiendo las preguntas planteadas por Pérez-Vidal (2014), otra variable que influiría de forma indirecta en la motivación es el grado de interés sobre la cultura meta. Existen varios estudios en los que se relacionan los niveles de motivación, las oportunidades para la interacción en la L2 y el progreso del aprendizaje en un contexto como el que plantea un curso de idiomas en el extranjero. Por ejemplo, el trabajo de

¹²⁰ Para Gardner la motivación se divide en integrativa e instrumental, en donde la primera hace referencia a la necesidad que motiva al discente a interactuar con nativos en la L2, frente a la segunda que sería el tipo de motivación de aspecto más, se podría decir, utilitarista (por ejemplo, para conseguir un trabajo).

investigación de Yager (1998 en Pérez-Vidal, 2014), sobre un grupo de norteamericanos que estudiaban español en México, constató el mayor peso que cobraba la motivación integrativa frente a la instrumental en los discentes con un nivel avanzado de español. Por otro lado, en fechas más recientes, apareció el trabajo de Hernández (2010 en Pérez-Vidal, 2014) que exploró —también en el contexto de un curso en el extranjero— la relación entre motivación, interacción con la cultura meta y el desarrollo de la L2. El estudio demostró lo positivo que es para la motivación integrativa la interacción con nativos. Por lo tanto, las investigaciones constatan la importancia que representa para la adquisición de una lengua extranjera plantear situaciones que posibiliten la interacción con nativos, tanto en un curso en el propio país del discente como en un curso en el extranjero¹²¹. De esto último se infiere que el mejor contexto posible es el que presenta una estancia en el país de la cultura del idioma meta, a lo que se añadiría que este, a su vez, es aprovechado mejor por discentes con mayor nivel de L2 (Pérez-Vidal, 2014).

Con referencia a lo anterior, como inciso, conviene tener en cuenta si existe alguna relación entre ese contexto de inmersión total y la posible desmotivación causada por la ansiedad que puede producir una menor comprensión del idioma meta en los discentes con menor nivel de L2. A este respecto, trabajos como el de Allen (2002) y Coleman (1998) (ambos en Pérez-Vidal, 2014) demostrarían que es posible disminuir esa ansiedad mediante los convenientes ajustes iniciales; por ejemplo, en los requerimientos o exigencias comunicativas en la L2 en aquellos discentes con un nivel más bajo.

Por último, a la luz de los trabajos de investigación, el tiempo de permanencia en el extranjero —o duración del curso— y la motivación parecen también estar relacionados. En este caso, los datos disponibles son nuevamente contradictorios; existen los que demostrarían cierta mejora en la motivación en cursos cortos (Campbell, 1996 en Pérez-Vidal, 2014), frente a otros que indicarían lo opuesto (Allen, 2002 y Hoffman-Hicks, 2000 en Pérez-Vidal, 2014). En referencia a la clasificación anterior, se presentan seguidamente una serie de trabajos sobre las distintas variables explicitadas: motivación, conocimiento de la cultura meta (destreza intercultural), mejora en la destreza comunicativa que aporta este tipo de cursos y su relación con su duración y la influencia que puede tener en el discente el lugar de residencia.

¹²¹ Ellis (1994) corroboraría esta idea con su adquisición de una L2 en un medio natural, con nativos.

En primer lugar, se expondrá el trabajo de Trechs-Parea y Garau¹²² (2001 en Pérez-Vidal, 2014) que se fundamenta en una comparativa entre dos periodos lectivos de un mismo curso de inglés, uno realizado en el país de origen de los discentes (España) y otro, del mismo idioma, en el extranjero. El objetivo planteado era conocer la incidencia en la motivación en ambos periodos, teniendo en cuenta los dos contextos diferentes en que se producen. En el estudio participaron setenta discentes de grado, con un nivel avanzado de inglés y una edad media de 18 años. El curso se dividió en dos partes lectivas: la primera se realizó en España y la segunda, durante el segundo curso del grado, en un país de habla inglesa, con una duración de tres meses. El trabajo añade, a su vez, el estudio de la permanencia en el tiempo de los resultados obtenidos durante su formación en el extranjero, mediante la realización de un nuevo cuestionario quince meses después de haber finalizado este periodo. Los resultados de la investigación, de forma sucinta, fueron los siguientes:

- La instrucción en el país de origen no parece que induzca a una mejora significativa en la motivación del discente
- No hay cambios significativos en la autoconfianza que muestra el discente sobre sí mismo para desenvolverse en interacciones con nativos
- No obstante, sí que hay cambios importantes cuando se miden los resultados alcanzados tras el periodo de tres meses de estudio en el extranjero, en concreto en lo relativo a la motivación, que no sólo permanece alta sino que aumenta (ambos tipos de motivaciones, ya vistas)
- Respecto a la ansiedad, esta permanece controlada, apreciándose un significativo incremento de la autoconfianza en el uso del inglés con nativos, lo que significó un aumento de la importancia dada a las actividades de comprensión auditiva en clase

En resumen, tras los tres meses de estancia lectiva en el extranjero, se constatan cambios significativos en su autoconfianza para desenvolverse en situaciones cotidianas y una mejor actitud para afrontar conversaciones con nativos. También, es conveniente

¹²² Como ya se ha indicado al principio, estos trabajos se deben de ubicar dentro del proyecto SALA de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, cuyo objetivo se puede sintetizar en: “El equipo investigador del Proyecto SALA ha centrado sus trabajos en el análisis del grado de impacto lingüístico y cultural de tres contextos de aprendizaje claramente distintos entre sí: la instrucción formal (IF), las estancias en países extranjeros (ES) y el Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)”. <https://www.upf.edu/web/allencam/sala>

señalar el aumento en la consideración que los discentes adquieren sobre la cultura meta tras este periodo; en otras palabras, un incremento del aspecto integrativo entre la cultura meta y la propia tras el periodo de estudio en el extranjero, a lo que se añaden que: los discentes se mostraron dispuestos a vivir en un país de habla L2 (en este caso, el inglés), consideración que permanece en el tiempo —tras quince meses después de haber terminado el curso— así como un aumento, tras ambos periodos, de su autonomía incluyendo su disposición a aprender más inglés y a usarlo más frecuentemente con nativos.

Sobre la idoneidad de este tipo de cursos en lo relativo al aumento del conocimiento intercultural¹²³, al hilo del trabajo anteriormente comentado, se expone seguidamente el de Merino y Avello (2014 en Pérez-Vidal, 2014). El objetivo de esta investigación era conocer empíricamente si un grupo de discentes que participa en un curso en el extranjero ve aumentado su conocimiento sobre la cultura meta, frente a otro que solo tiene contacto con ella a través del docente nativo¹²⁴. Como indican las autoras, la importancia del conocimiento intercultural en los cursos en el extranjero ha aumentado considerablemente en los últimos años; actualmente, no es sorprendente que el principal objetivo de este tipo de cursos sea precisamente aumentar, si no fortalecer, el conocimiento que tiene el discente foráneo de la cultura del país en donde realiza el curso, con la intención de formarlo para un mundo globalizado. En este estudio se dispusieron dos grupos (con una media de edad de 18 años): el primero, formado por veintiocho discentes españoles que siguieron un curso de inglés en Barcelona y el segundo de veintiséis, angloparlantes, que vinieron a la capital catalana a seguir un programa de español de tres meses de duración. El trabajo, cuyo objetivo era analizar las ventajas de un curso en el extranjero desde el punto de vista de la competencia intercultural (o conocimiento intercultural), también tuvo, de forma indirecta, en cuenta qué mejora obtienen los discentes en su conocimiento del idioma meta a través del aumento de la competencia intercultural. Igual que en el trabajo de investigación anterior, se valoró si este se reduce, permanece o aumenta transcurridos quince meses. Esta

¹²³ El conocimiento intercultural se constituye como un valor emocional positivo ayudando a reducir la ansiedad y a eliminar los aspectos negativos de los estereotipos que se tiene de la cultura meta (Pérez-Vidal, 2014).

¹²⁴ Sobre la adquisición de normas sociolingüísticas están los trabajos de Marriot (1992) y Regan (1992) (ambos en Freed 1992). La primera autora, estudió el caso entre alumnos australianos que estudiaban japonés en Japón. Mientras que el trabajo de Regan, por su lado, se basó en discentes irlandeses que estudiaban francés en Francia. Ambos estudios demostraron que la estancia en el país del idioma meta significó mejoras sustanciales en la adquisición de normas sociolingüísticas (por ejemplo, las relativas al léxico y a las estructuras de cortesía); no obstante, el trabajo de Regan, vino a demostrar pocos cambios entre los discentes con un nivel más alto de francés.

investigación, frente a otras focalizadas en cursos más largos, como los de Chieffo y Griffiths (2004, en Pérez-Vidal, 2014) se centra en conocer mejor los efectos producidos en un curso de corta duración (unos tres meses), como el que se plantea en este trabajo de tesis.

El resultado de la investigación arroja los siguientes datos: los discentes que participan en el curso en el extranjero (Barcelona) aumentan su conocimiento intercultural, mejorando la autocrítica sobre su propia cultura, son capaces de percibir las diferencias entre esta y la cultura meta, relativizando y cuestionando sus conocimientos previos, incluso llegando a la asimilación de ciertos rasgos de dicha cultura. En la comparación de los contextos que cada tipo de curso proporciona, el resultado del estudio es de nuevo concluyente: el aprendizaje de idiomas en el extranjero refuerza el interés en conocer otras culturas y motiva la interacción con personas de otra procedencia, frente a los cursos en el propio país, pese a la abierta predisposición de sus participantes a conocer la cultura meta a través, en este caso, de los docentes nativos. Además, el participante de estos cursos en el extranjero ve en ellos una gran oportunidad para crear vínculos entre ambas culturas. Sin embargo, el estudio también indica que estos efectos beneficiosos no perduran en el tiempo, posiblemente debido a que al retornar a sus países no buscan continuar con la inmersión en comunidades de la cultura meta. Tras esta última consideración, según indican las autoras, tras un periodo de estudio en el extranjero sería necesario continuar otro, ya en el propio país, en el que se tenga en cuenta el conocimiento intercultural (conocimiento, por otro lado, que se va construyendo a lo largo de la vida).

Para concluir este recorrido, se prestará atención a otros factores que pueden influir en el aprovechamiento de un curso de idiomas en el extranjero, como es: dónde reside el discente durante su estancia en el extranjero, la duración del curso y el nivel previo de L2 que tiene el discente. En este orden de ideas, se puede citar el trabajo de DeKeyser (2014 en Pérez-Vidal, 2014) que estudió cómo influye el lugar en que vive el discente durante su experiencia como participante en un curso de idiomas en el extranjero. La cuestión que se planteó es si era mejor residir en una residencia estudiantil o bien en una familia de acogida. La respuesta dependerá, según el autor, del nivel de conocimiento sobre la L2 que tenga el discente. Por ejemplo, con un bajo nivel de idioma y con un carácter introvertido este preferirá residir con una familia en donde el ambiente, más acogedor, puede servirle para empezar a practicar, pese a que no siempre este contexto familiar permite gran cantidad de oportunidades para la interacción (Wilkinson, 1998 en Pérez-Vidal, 2014). No

obstante, si posee una buena competencia comunicativa en la L2, al tener un carácter extrovertido preferirá una residencia estudiantil en donde podrá intercambiar conocimientos con más cantidad de individuos, quizás en detrimento de la calidad de esa interacción.

En el orden de las ideas anteriores, incidiendo en el aspecto de la mejora en el conocimiento sobre la L2 y su relación con el nivel inicial que de esta se tenga, DeKeyser, citando los estudios de Brech, Davidson y Ginsberg (1995 en Pérez-Vidal, 2014) indica que el aprovechamiento de un curso en el extranjero dependería de los conocimientos gramaticales y léxicos previos del discente, tanto para un curso largo —por ejemplo, de un año—, como para uno corto. De ello se infiere que para un mejor provecho de la estancia en el extranjero, es preferible tener unos conocimientos previos suficientemente sólidos de la L2, aunque esta aseveración no se puede considerar un axioma. Como el mismo autor indica, existen lagunas importantes en la información que se tiene actualmente sobre este aspecto concreto de los conocimientos previos del discente, la mejora de su conocimiento de la L2 y su relación con la duración del curso. Por ejemplo, los resultados podrían no ser los mismos si el discente con un buen nivel, que participa en un curso corto, no tuviera tiempo de automatizar el uso del conocimiento que tiene de la L2 en el tiempo de su estancia en el extranjero. Por otro lado, existen otros factores, tampoco contabilizados, sobre qué aprovechamiento obtendría un alumno que participara en un curso corto, con un nivel inicial menor que el del ejemplo anterior, pero con una buena predisposición a comunicarse con los nativos. No obstante, a la luz de las investigaciones planteadas anteriormente, se podría inferir que un aprendiente abierto a la comunicación y motivado a conocer la cultura meta, obtendrá siempre buenos resultados en la adquisición de la L2.

4.4 Diseño del curso: la historia de España como contenido

En los siguientes subepígrafes —cuyo foco se centrará en poner en práctica la teoría estudiada en los capítulos anteriores—, se expondrá la base metodológica y temática sobre la que se sustenta el curso objeto de esta tesis. La exposición se divide en dos grandes bloques. El primero, correspondería a la parte dedicada al contenido —la historia de España— con su justificación, el desglose temático y la didáctica de la Historia aplicada. El segundo bloque es el relativo a la integración del contenido con la lengua, en donde se define el tipo de enfoque aplicado y la secuencia integrada de las unidades didácticas, para finalizar con el modelo de estructura de las tareas y las consideraciones

sobre el material didáctico que conformará el manual que constituye el soporte físico del curso.

4.4.1 Diseño del curso: contenidos históricos

El conocimiento de la historia de España forma parte del inventario de Referentes culturales del PCIC que, en concreto y en relación con los conocimientos factuales, indica lo siguiente:

(...) centrados en la descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc. de los países hispanos, así como de su patrimonio histórico y cultural, tal como queda reflejado en los personajes y acontecimientos más representativos y en sus creaciones y productos culturales. (...) Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se **configura la identidad histórica**¹²⁵ y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua (PCIC, 2001).

Este inventario se puede dividir en dos bloques complementarios entre sí. Por un lado, estaría la presentación de los hitos fundamentales de la historia, la sociedad y la cultura de nuestro país —al cual, además, se añadiría los personajes históricos y legendarios relacionados con estos hechos— y, por otro, estaría el contenido relativo a la Historia del Arte, con autores, épocas y estilos. Todo ello presentado desde el punto de vista diacrónico y en forma modular: tres columnas cada una con contenidos que van desde un mayor hasta un menor grado de universalidad. El inventario en cuestión, como así lo indica el propio Instituto Cervantes, se presenta como una guía para la creación de materiales, dejando en manos del docente su selección, distribución o desarrollo en clase, así como el contenido lingüístico a aplicar en cada caso.

4.4.2 Diseño del curso: estructura temática

El curso está dividido en siete temas o unidades didácticas. Estos serían:

- La España de los Reyes Católicos. El Descubrimiento
- La España Imperial. Carlos I y Felipe II
- La España del Siglo de Oro
- Del siglo XVIII al final del imperio
- La II República
- La Guerra Civil
- El Franquismo

¹²⁵ La negrita es nuestra

La temporización —o cronograma— dependerá de las horas por clase que se marquen, pero se situaría en torno a las 21 horas, con una sesión semanal de 50 minutos. En el orden de las ideas anteriores, seguidamente se muestra un cronograma orientativo:

SEMANA 1	CLASE 1	UNIDAD 1	SEMANA 12	CLASE 12	TAREA FINAL
SEMANA 2	CLASE 2	UNIDAD 1	SEMANA 13	CLASE 13	UNIDAD 5
SEMANA 3	CLASE 3	TAREA FINAL	SEMANA 14	CLASE 14	UNIDAD 5
SEMANA 4	CLASE 4	UNIDAD 2	SEMANA 15	CLASE 15	TAREA FINAL
SEMANA 5	CLASE 5	UNIDAD 2	SEMANA 16	CLASE 16	UNIDAD 6
SEMANA 6	CLASE 6	TAREA FINAL	SEMANA 17	CLASE 17	UNIDAD 6
SEMANA 7	CLASE 7	UNIDAD 3	SEMANA 18	CLASE 18	TAREA FINAL
SEMANA 8	CLASE 8	UNIDAD 3	SEMANA 19	CLASE 19	UNIDAD 7
SEMANA 9	CLASE 9	TAREA FINAL	SEMANA 20	CLASE 20	UNIDAD 7
SEMANA 10	CLASE 10	UNIDAD 4	SEMANA 21	CLASE 21	TAREA FINAL
SEMANA 11	CLASE 11	UNIDAD 4			

Tabla 10. Cronograma del curso

En relación a la distribución de temas expuesto anteriormente, esta responde a la intención de presentar una visión general de los periodos históricos más relevantes de la historia moderna y contemporánea de España, partiendo del momento de la expansión de la cultura española, tras el descubrimiento de América, hasta el fin del franquismo y la llegada de la democracia. En lo relativo a la espacialidad inicialmente está centrada en España, pero teniendo en cuenta otros escenarios geográficos (como Europa y América). Según esta estructura del curso, se establece una periodización diacrónica, siguiendo la propuesta del inventario de Referentes culturales del PCIC según se ha visto anteriormente, pero a su vez también sincrónica dentro de cada unidad, intercalándose hechos que ocurren al mismo tiempo como, por ejemplo, la expansión territorial de España en América y la Reforma Protestante en Alemania.

4.4.3 Diseño del curso: metodología

Como marco metodológico general que rige el curso se establece el estudio de los acontecimientos, personajes y hechos significativos (las guerras, los grandes hitos y las biografías), con el objetivo de motivar al alumno a que piense históricamente (Santacana, 2011) comprendiendo, de manera reflexiva, el nivel de relevancia de los hechos (Carretero, 2008; Symcox y Wilschut, 2009; Santisteban, 2010; Prats y Santacana, 2011; Seixas y Norton, 2013). Para tal fin, se plantean investigaciones que parten de una pregunta dada (Kitson, Steward y Husbands, 2015) o reflexiones y debates a tenor de las evidencias que representan los textos provenientes de fuentes primarias y secundarias, incentivando así la interpretación de la historia partiendo de su lectura, su confrontación y la comprensión del proceso de su construcción que toma forma a través de ellos. A lo que se añade que para el contraste de ideas se trabajan distintos puntos de vista sobre el mismo hecho histórico, considerando la importancia de la dimensión humana o planteando un juicio moral de hechos y personajes (Santisteban, 2010).

Para el desarrollo del curso se han tenido en cuenta, a su vez, las recomendaciones del Proyecto Euroclio (1992) y su manifiesto en lo referente a:

- Incentivar el pensamiento crítico-creativo, evitando el lenguaje emotivo, subjetivo u hostil y promoviendo la imparcialidad en clase
- Incentivar el estudio de la política, el aspecto social y la economía
- Incentivar el aprender a aprender, la competencia digital (con el uso de las TIC) y el sentido de iniciativa. Desarrollar la comprensión cronológica, la comparación, el contraste y la empatía (comprensión empática)
- Incentivar las habilidades para comprender y analizar problemas y acontecimientos, a reunir, organizar, investigar las fuentes con la idea de generar ideas
- Incentivar la destreza necesaria para expresarse claramente proponiendo ideas y argumentos de una manera precisa
- Incentivar la comunicación y la cooperación, enfatizando la curiosidad
- Incentivar la formulación de hipótesis, la clasificación de fuentes históricas, la comprensión de la causalidad, partiendo de preguntas de investigación del tipo: “¿Por qué...?”, “¿cómo...?”, “¿cuánto...?”, etc.

4.4.4 Diseño del curso: temario

El curso está distribuido en siete temas, a modo de unidades didácticas, que comprenden la historia moderna y contemporánea de España. En aras de una mayor claridad expositiva, valor didáctico y teniendo en cuenta tanto la limitación que implica un curso de duración corta (unas 21 horas) como el grupo meta al que va dirigido (con nulos o pocos conocimientos sobre nuestra historia), los temas han sido titulados y organizados partiendo de los hechos más significativos —más universales, como indica el IC y su inventario de referentes culturales— de cada uno de los dos periodos históricos. Partiendo de estas premisas, el curso lo conforman los siguientes temas:

TEMA 1. LA ESPAÑA DE LOS REYES CATÓLICOS. EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA	TEMA 2. LA ESPAÑA IMPERIAL. CARLOS V Y FELIPE II
<ul style="list-style-type: none"> - La España de los Reyes Católicos - Los personajes - La economía y las gentes en tiempos de los Reyes Católicos - La unificación de los reinos de Castilla y Aragón. España como estado moderno - La Inquisición española - La conquista de Granada - La expulsión de los judíos - El arte en tiempos de los Reyes Católicos - La presencia musulmana en la Península Ibérica - La Alhambra de Granada - Washington Irving. La Alhambra vista por un norteamericano - Los Cuentos de la Alhambra. - El Plateresco - El descubrimiento de América - Los viajes - Las culturas precolombinas - Los productos que vinieron de América - El choque de civilizaciones - La explotación de los indígenas - La reina que protegió a los indios 	<ul style="list-style-type: none"> - Carlos I de España y V de Alemania - El personaje - La política exterior de Carlos V. Los enemigos del Emperador - El Imperio Otomano. - La Francia de Francisco I - España en la política de Carlos V. - Carlos V frente a la Reforma protestante - La religión y la política en el siglo XVI - La reacción del Emperador. - La América española en tiempos de Carlos V - Hernán Cortes. La conquista de México. - Francisco Pizarro. La conquista de Perú - El arte español durante Carlos V - Un palacio para El César. El Palacio de Carlos V de la Alhambra de Granada - Felipe II - El personaje - Su Católica Majestad. La lucha contra el protestantismo - La economía y la sociedad en tiempos de Felipe II - La sociedad española durante el Renacimiento. - La mujer española durante el Renacimiento - La batalla de Lepanto - Los barcos y las tripulaciones - El arte en tiempos de Felipe II. El

	Monasterio de El Escorial - El rey derrotado. La Armada Invencible - Los barcos - La batalla - Las consecuencias
--	--

TEMA 3. LA ESPAÑA DEL SIGLO DE ORO. LA ESPAÑA BARROCA	TEMA 4. DEL SIGLO XVIII AL FINAL DEL IMPERIO
<ul style="list-style-type: none"> - Del cenit al ocaso. La sociedad española del siglo XVII - La despoblación del campo - La sociedad - Un personaje de la España del siglo XVII. El pícaro - El arte del siglo XVII. El Barroco español - Velázquez - Las meninas - La escultura barroca española. La imaginería - La decadencia política - El último de los Austrias. Carlos II 	<ul style="list-style-type: none"> - El primer rey de la Casa de Borbón. Felipe V - La Guerra de Sucesión - El Siglo de las Luces - La Ilustración en España - Las reformas de los ilustrados - Población y economía - El arte español durante el siglo XVIII - Arquitectura Neoclásica en España - Carlos III. El rey alcalde - La ayuda de Carlos III a la independencia de los Estados Unidos - El siglo XIX. El fin del imperio - La Guerra de Independencia (1808-1814) - La Guerra de Independencia en imágenes. Goya - Los Desastres de la Guerra - La emancipación de la América española - Los acontecimientos políticos en la España del siglo XIX. Cronología - Economía y sociedad en el siglo XIX - La crisis de fin de siglo. El desastre del 98 - Los motivos - La prensa - Los antecedentes - El ultimátum norteamericano a España - La batalla de Santiago de Cuba - Reflexiones sobre la derrota

TEMA 5. LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA	TEMA 6. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA
<ul style="list-style-type: none"> - España después del Desastre del 98. El Regeneracionismo - La España de Alfonso XIII - La sociedad española durante el reinado de Alfonso XIII - El arte Modernista. La obra de Antoni Gaudí - La Semana Trágica de Barcelona - Los antecedentes - Los hechos - La caída de la monarquía y la llegada de la II República - La nueva simbología. - El fin de la II República y el comienzo de la Guerra Civil. El Frente Popular - La educación durante la República - El nuevo papel de la mujer durante la II República. Clara Campoamor y Victoria Kent 	<ul style="list-style-type: none"> - El cruce del estrecho - La internacionalización del conflicto - La guerra de los símbolos - La guerra de columnas y la marcha hacia Madrid - Los intelectuales y la Guerra Civil. Las dos Españas - La ayuda internacional a Franco La Legión Cóndor y el bombardeo de Guernica - El fin de la República. La Batalla del Ebro - Estadounidenses en la Guerra Civil. El Batallón Lincoln y Ernest Hemingway - Las consecuencias

TEMA 7. EL FRANQUISMO
<ul style="list-style-type: none"> - El primer franquismo (1939-1959) - La España de la postguerra. Hambre, autarquía y enfermedades - La mujer en el franquismo - España durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) - El segundo franquismo. Los años 60 y el desarrollo económico - El arte durante el franquismo - El arte figurativo frente al arte abstracto - La educación durante el franquismo. - La crisis final del franquismo (1969-1975) - La Constitución Española de 1978 - El Valle de los Caídos. Estudio de caso

Tabla 11. Temario del curso

4.5 Diseño del curso. La integración de contenido y lengua: enfoque didáctico

Para la integración de contenido y lengua del curso se ha seguido un esquema basado, por un lado, en los modelos discursivos y contenidos lingüísticos enfocados al

lenguaje de la historia que categorizan la lengua según su finalidad en el acto comunicativo —por ejemplo, mediante propuestas tales como “describir una imagen” o “relacionar imágenes” se induce al discente a desarrollar un discurso del tipo descriptivo, mientras que con “debatir sobre acontecimientos” se motiva al alumno a plantear un discurso del tipo argumentativo, esto es, aquel que trata de convencer o persuadir a su interlocutor—. Por otro lado, a su vez, se han tenido en cuenta los exponentes funcionales o estructuras lingüísticas —por ejemplo, con el exponente “¿Qué es?” se induce al discente a pedir información o con “¿Cuál fue?” a identificar un contenido dentro de una lista de opciones o bien a pedir información—. En los subepígrafes siguientes se plantearán los aspectos concretos relativos a la integración del contenido (la historia) y la lengua.

4.5.1 Diseño del curso. La integración de contenido y lengua: secuencia integrada

El curso objeto de esta tesis trata de recoger las distintas experiencias investigadoras en materia de integración entre un contenido y una lengua extranjera, como son los trabajos de Dalton-Puffer *et al.* (2017) y Lackner (2012) sobre las funciones discursivas (de las que ya hicimos mención en el capítulo 2 [2.3.2.1 La lengua del aprendizaje]) de la enseñanza de la Historia. Partiendo de estos trabajos, se ha confeccionado la siguiente tabla que relaciona los modelos discursivos, las funciones discursivas y las correspondientes estructuras, como variables lingüísticas que relacionan el contenido con la lengua en el curso propuesto.

MODELOS DISCURSIVOS	FUNCIONES DISCURSIVAS	EXTRUCTURAS (Ejemplos)
Organizar datos históricos // Secuenciar fechas históricas, etc.	Clasificar	Establece una relación... // ¿Qué relación crees que...?, // Clasifica, etc.
Describir imágenes, etc.	Describir	¿Qué ves? // En esta foto podemos ver..., etc.
Opinar sobre una cuestión histórica // Buscar información sobre un tema concreto, etc.	Evaluar	Pensamos que podríamos...//¿Qué característica en tú opinión es...? Etc.
Analizar textos históricos de fuente primaria y secundaria, etc.	Explicar	¿De qué trata el texto? // ¿Quiénes eran los...? //¿cuál fue...? //¿Dónde? // ¿Quiénes? Etc.

Narrar acontecimientos // Desarrollar el mapa de una historia.	Narrar	¿Qué era España antes de la unión de los reinos de Castilla y Aragón?
Identificar las condiciones sociales, etc.	Definir	Yo creo que es modernista porque utiliza...etc.
Formular hipótesis // Debatir sobre acontecimientos históricos, etc.	Realizar hipótesis	Sí España hubiera...// Yo creo que..., etc.

Tabla 12. Modelos y funciones discursivas aplicadas en el curso

También y en consonancia con las investigaciones antes expuestas, ha servido como modelo orientador el material desarrollado por la Junta de Andalucía —en forma de unidades didácticas para su utilización en el entorno AICLE en centros bilingües de Educación Secundaria¹²⁶— como ejemplo de la integración de un contenido y de una lengua a través de los modelos discursivos, funciones —o estructuras— y vocabulario que se contextualiza según el tema. Partiendo de este modelo, la secuencia integrada del curso sería la siguiente:

TEMA 1 La España de los Reyes Católicos. El Descubrimiento	MODELOS DISCURSIVOS	Describir imágenes Analizar textos literarios Organizar datos históricos Debatir sobre acontecimientos Buscar información sobre un tema concreto Opinar sobre una cuestión histórica Narrar acontecimientos
	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	FUNCIONES ¿Qué conoces del...?// Localiza // Usa// ¿Por qué crees que también...?// ¿Qué destacarías de...? // ¿En qué siglo...?// ¿Para qué...?//¿Quiénes eran los...? //¿Cuál fue...? //¿Dónde? // ¿Quiénes? // etc. VOCABULARIO Razón de Estado, califato, suntuoso, contemporáneo, epigrafía, ataurique, lacería, pináculo gótico, frontón, ama, rehén, etc.

¹²⁶ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle>

<p>TEMA 2</p> <p>La España Imperial. Carlos I y Felipe II</p>	<p>MODELOS DISCURSIVOS</p>	<p>Describir imágenes Analizar textos Relacionar imágenes Organizar datos históricos Secuenciar fechas históricas Debatir sobre acontecimientos históricos Buscar información sobre un tema concreto Opinar sobre una cuestión histórica Formular hipótesis</p>
	<p>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</p>	<p>FUNCIONES ¿Qué relación crees que...?// ¿De quién recibió...? // ¿De quién recibió...?// ¿Cómo se llamaba...?// ¿Qué razones tenían...?// ¿Qué pensaban...? // ¿Quién era...?// Establece una relación...etc. VOCABULARIO Berberisco, morisco, saquear, imberbe, expolio, gremio, bancarrota, indulgencia, incipiente, intercesión, galera, galeaza, galeón, etc.</p>
<p>TEMA 3</p> <p>La España del Siglo de Oro</p>	<p>MODELOS DISCURSIVOS</p>	<p>Describir imágenes Analizar textos Relacionar imágenes Organizar datos históricos Secuenciar fechas históricas Buscar información sobre un tema concreto Opinar sobre una cuestión histórica</p>
	<p>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</p>	<p>FUNCIONES ¿Cómo relacionarías...?// ¿Qué relación hay...?// ¿Qué era y para qué servía...? // ¿Qué ves? // ¿Qué diferencia hay...? // Clasifica// Ordena// Observa// Busca // ¿Qué dice...?// ¿Qué es...? etc. VOCABULARIO Polizón, sangría, gremio, ostentoso, astucia, blasfemia, vagamundo, pagano, aposentador, etc.</p>
<p>TEMA 4</p> <p>Del siglo XVIII al final del imperio</p>	<p>MODELOS DISCURSIVOS</p>	<p>Describir imágenes Analizar textos Relacionar imágenes Organizar datos históricos Buscar información sobre un tema concreto Opinar sobre una cuestión histórica</p>
	<p>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</p>	<p>FUNCIONES ¿Cómo relacionarías...?// ¿Qué relación hay...?// Continúa las frases// ¿Qué ves? // ¿Qué diferencia hay...? // ¿De qué trata el texto?// ¿Qué te transmiten estas imágenes? // ¿Qué motivos tenían...? // Ordena// Observa// Busca // etc. VOCABULARIO Fueros, abolir, absolutismo, pueblo llano, sufragio universal, antiguo régimen, etc.</p>

<p>TEMA 5</p> <p>La II República</p>	<p>MODELOS DISCURSIVOS</p>	<p>Describir imágenes</p> <p>Esquematizar un texto histórico</p> <p>Analizar textos históricos de fuente primaria y secundaria</p> <p>Identificar las condiciones sociales</p> <p>Secuenciar acontecimientos de un texto</p> <p>Debatir sobre acontecimientos</p>
	<p>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</p>	<p>ESTRUCTURAS</p> <p>¿Cuántos países conoces...? // Establece relaciones //</p> <p>¿Qué significa? // ¿Qué ves? // En la foto se puede ver... // Esta construcción es modernista porque...// Yo creo que es modernista porque utiliza...// Se ve claramente que es modernista porque...// ¿Qué característica en tú opinión es...? // ¿Quién era...?// ¿Qué diferencias más importantes ves entre... // Etc.</p> <p>VOCABULARIO</p> <p>Anticlerical, laico, jornalero, burgués, analfabeto, estatuto, latifundio, motín, barricada, fuerza expedicionaria, amnistía, acción directa, etc.</p>
<p>TEMA 6</p> <p>La Guerra Civil</p>	<p>MODELOS DISCURSIVOS</p>	<p>Describir imágenes</p> <p>Analizar textos históricos de fuente primaria y secundaria</p> <p>Comparar datos de un texto</p> <p>Debatir sobre acontecimientos</p> <p>Seleccionar fuentes gráficas</p>
	<p>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</p>	<p>FUNCIONES</p> <p>¿Qué entiendes por? // ¿Se puede relacionar esta frase con? // ¿Cuál fue la ventaja más importante? //</p> <p>Nosotros escogeríamos // Pensamos que //podríamos // Nos gusta porque sirve para//es muy útil para// se podría // hacer/construir // Quizás con// Nosotros proponemos usar. Esta foto corresponde a // En esta foto podemos ver// Este cartel llama a // Esta foto fue tomada en // La gente que se ve, etc.</p> <p>VOCABULARIO</p> <p>Miliciano, bando nacional, republicano, Legión Cóndor, Guernica, bombardeo, exiliado, hambruna, bayoneta, carro de combate, etc.</p>

TEMA 7 El Franquismo	MODELOS DISCURSIVOS	Describir imágenes Analizar textos históricos de fuente primaria y secundaria Debatir sobre acontecimientos Comparar periodos históricos Buscar información sobre un tema concreto Opinar sobre una cuestión histórica
	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	FUNCIONES Las diferencias más importantes son // ¿Qué opinas de...// Sí España hubiera...// ¿Qué puede significar...?// Yo creo que...//¿Conoces a algún...? // ¿Por qué? // ¿Quién está...? // ¿Cuándo fue...?// En esta foto podemos ver// La gente que se ve, etc. VOCABULARIO Régimen, caudillo, oligarca, epidemia, represión, autarquía, divisas, consumismo, emigrante, dogmatismo, legislar, etc.

Tabla 13. Contenido lingüístico del curso.

4.5.2 Diseño del curso. La integración de contenido y lengua: estructura de las tareas

El curso que aquí se presenta se fundamenta en la enseñanza de segundas lenguas basada en el enfoque por tareas (núcleo de los enfoques integrados), no obstante, tal y como se expuso en el capítulo 3, existen diferentes modelos para configurar las unidades didácticas basadas en este enfoque. Para la distribución de actividades que forman cada unidad didáctica, se ha seguido el modelo propuesto por Lorenzo (2007) y por Moore y Lorenzo (2015). Siguiendo el patrón propuesto por los autores, las actividades de cada unidad didáctica se dividen en tres fases: pretarea, como fase previa, en donde se incluyen aquellas destinadas a trabajar los materiales didácticos; tarea final, en donde el discente pondrá en práctica lo aprendido en la fase previa; y una postarea, eminentemente gramatical, en donde mediante actividades concretas se establecen las relaciones entre el discurso histórico y la gramática del español. La distribución de estas fases —con los tipos de actividades propuestas en el curso— se puede esquematizar de la siguiente manera:

PRETAREA
<p>Localizar información en un texto (<i>Scanning</i>)</p> <p>Preguntas de reflexión en torno a un texto o idea</p> <p>Escribir frases / textos verdaderos partiendo de una lista de palabras (<i>Word Cloud</i>)</p> <p>Visionar un vídeo y responder a preguntas sobre su contenido</p> <p>Escuchar al docente, tomar notas y responder a una batería de preguntas</p> <p>Analizar y explicar una imagen</p> <p>Desarrollar el mapa de una historia</p> <p>Organizar acontecimientos de forma cronológica</p> <p>Realizar pequeñas búsquedas en internet</p> <p>Ubicar en un mapa información de un texto</p> <p>Esquematizar la información de un texto</p>
TAREA FINAL
<p>Debatir</p> <p><i>Role Play</i></p> <p>Escribir un artículo periodístico</p> <p>Presentar una exposición de arte</p> <p>Componer una línea temporal de acontecimientos</p>
POSTAREA
<p>Colocar un verbo en el tiempo y modo correcto partiendo de un texto literario o histórico</p> <p>Escribir un texto histórico usando los conectores textuales</p> <p>Usar el subjuntivo/indicativo adecuadamente, según la estructura de una frase (declarativa no declarativa)</p> <p>Agrupar las palabras por su campo semántico</p>

Tabla 14. Esquema general de la unidad didáctica del curso basada en tareas (Fuentes: Lorenzo, 2007 y Moore y Lorenzo, 2015)

El texto representa el punto de partida sobre el que se desarrollan las unidades didácticas. Como señala a este respecto Regueiro (2016, p.13), “el texto representa una relación sistemática entre los procesos cognitivos implicados en las destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), con la integración significativa y funcional de los contenidos lingüísticos que cada tipo textual demanda”, a lo que se añadiría el valor

fundamental —como señala Mattozzi (1999), ya referenciado en este mismo trabajo (2.5.2)— que cobra el texto en la comprensión del hecho histórico.

A este respecto y en relación con la historia, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) enfatizan la importancia del dominio lingüístico del discurso histórico tanto desde el punto de vista de la comprensión —partiendo de los textos de recepción con sus características concretas como son la expresión de la causa, los marcadores temporales, así como los distintos planos cronológicos— como del de los textos de producción, en donde el alumno tiene la oportunidad de producir sus propias versiones históricas de forma crítica, como alternativa de los textos de recepción¹²⁷. En síntesis, los textos históricos se pueden dividir en dos grupos: aquellos que introducen conocimientos nuevos (textos de recepción) o aquellos otros producidos por el discente (textos de producción), a partir de los primeros. Pasamos ahora a desarrollar ambos grupos:

a) Textos de recepción

- Textos históricos-expositivos, mediante los cuales se muestra el hecho histórico de forma objetiva, en un contexto y periodo de tiempo determinado. En el curso aparecen encabezando cada tema, dentro de cada unidad. Suelen responder a “¿por qué es así?”
- Textos histórico-descriptivos, mediante los cuales se cuenta cómo es algo. En el curso aparecen mediante imágenes. Responden a la pregunta “¿cómo es?”
- Textos históricos-narrativos, mediante los cuales se relatan hechos ficticios. En el curso aparecen mediante fragmentos literarios (*Los Cuentos de la Alhambra*) o noticias. Responden a la pregunta “¿qué ocurre?”
- Textos argumentativos, para expresar opiniones. En el curso aparecen en forma de cartas, por ejemplo la escrita por Carlos V sobre Lutero. Responden a la pregunta de “¿qué pienso?”
- Textos discontinuos, como los gráficos o caricaturas

¹²⁷ En relación con las dificultades lingüísticas que se puede encontrar el discente, los autores señalan las siguientes: construcción de una cronología que expresa la relación entre causa y efecto y para la que necesitarán conocer los marcadores temporales y enlaces temporales. La abstracción —que principalmente parte de las nominalizaciones— y las funciones de interpretación o lo que es lo mismo: la comprensión valorativa del texto que es construido a partir de la imaginación del autor (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

b) Textos de producción

- Textos expositivos, que pueden servir en clase para explicar un hecho concreto o bien el propio alumno puede escribir uno partiendo de una batería de preguntas
- Textos descriptivos, en donde el discente tendrá que comentar partiendo de su propia experiencia una imagen o vídeo
- Textos argumentativos, que en el curso aparecen en forma de debates, exposiciones artísticas o en una redacción de un artículo periodístico
- Textos discontinuos, como la periodización de los acontecimientos o relleno de diagramas

En lo relativo a las fuentes de los textos, siguiendo el modelo de la Didáctica de la Historia centrada en la comprensión del hecho histórico (Kitson, Steward y Husbands 2015; Carretero y Montanero, 2008), se ha partido tanto de primarias (como las literarias) como secundarias. Para los textos de fuentes primarias se ha prestado gran atención a la dificultad que pueda entrañar una fuente de este tipo a un discente cuya lengua materna no es el español. Es evidente que no siempre se ha podido usar estas fuentes debido a la época en la que se desarrollan los acontecimientos —al creerse poco oportuno adaptar un texto escrito en un español inactual—, con el riesgo de perder, si así se hubiera hecho, las características que debe tener una fuente primaria. Por otro lado, para los textos basados en fuentes secundarias, se ha optado por la rediscursificación (Lorenzo, 2008) siempre que se ha creído oportuno.

Las imágenes han sido profusamente usadas, como textos histórico-descriptivos, principalmente en la fase de pretarea, como ayuda para contextualizar un texto (Nunan, en Willians y Burden, 1999). Las posibilidades que se presentan en el curso para la explotación de este recurso son varias, aparte del anterior ejemplo aparece la opción de titular la imagen, haciendo que el discente desarrolle tanto la imaginación, su capacidad de observación y su capacidad crítica. Dentro de la tipología de imágenes usadas están las relacionadas con el arte. Este, como otro soporte físico de la historia (Trepát, 2013 en Prats y Santacana, 2011), tiene su especial tratamiento en este curso al incluirse en cada unidad ejercicios de comprensión artística que, sin llegar a ser exhaustivos, permiten al alumno tener una somera idea de las características de los estilos artísticos del periodo concreto (en lo referente tanto a las artes visuales como a la arquitectura, incluyendo la biografía de los

artistas). De este modo, pretendemos que la información suministrada sea suficiente como para que el alumno pueda establecer una distinción sencilla entre los distintos estilos arquitectónicos o pictóricos. Además, el arte, con su propia historia de fondo, permite plantear preguntas de reflexión dirigidas a que el discente exprese qué siente, qué ve o qué entiende cuando contempla la obra de arte.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, dos de los factores a los que más atención se ha prestado son: el desarrollo de la capacidad reflexiva del discente (Barriga, 1998) —mediante preguntas que le fueren a expresar su opinión, desarrollando el pensamiento crítico (Hasenová, 2014; Nussbaum, 2010 y Levstik y Barton, 1997 en Kitson *et al.*, 2015)— y a establecer una hipótesis partiendo de la información que ya disponga (Arteaga y Camargo, 2014). La idea que se plantea en este caso es tratar de que el alumno se ponga en la situación de cierto personaje —o que trate de entender cierto hecho histórico desde el punto de vista del que lo vivió—, incentivando la comprensión empática (Kitson, Steward y Husbands, 2015; Santisteban, 2010; Domínguez, 1986), incluso que sea capaz de emitir un juicio o realizar hipótesis sobre la posibilidad de que cierto hecho pudiera haber ocurrido de otra manera. De esta forma, el discente tiene que usar el español para expresar sus ideas o sus juicios, desarrollando así un discurso sobre temas complejos.

Otro factor crucial para entender la historia es establecer las adecuadas relaciones en el proceso causa y efecto, teniendo en cuentas los factores que influyen en ellas (Carretero y Montanero, 2008; Santisteban, 2010). Partiendo de esta premisa, se ha preferido usar esquematizaciones del tipo: indicar la causa, el efecto y contemplar otros factores que han intervenido en el proceso.

Por último, no queremos dejar de señalar que la motivación en la enseñanza de la historia es crucial, evitando que se convierta en una cuestión aburrida o en una simple memorización de datos. Para ello, es necesaria la implicación del discente en la investigación de los hechos históricos que está estudiando mediante la resolución de problemas (Prats y Santacana, 2011); por ejemplo, se han planteado en el curso preguntas de investigación que motiven al discente a buscar en internet, a modo de *Webquest* (Dodge, 2001), cierto dato que le servirá para realizar una tarea determinada. La reflexión, también es motivante; el discente no sigue un guion establecido, sino que es él mismo el que opina, el que expresa sus gustos o sus juicios.

4.6 Conclusiones

El presente trabajo, con su objetivo eminentemente práctico, culmina con la presentación de una propuesta didáctica en forma de curso que nació con la intención de dar al discente foráneo una visión global —limitada por las características del curso— de la historia moderna y contemporánea de España en español como lengua extranjera. Como grupo meta se eligió uno formado por alumnos universitarios norteamericanos, esta elección se basa en el significativo número de discentes de esta nacionalidad que cursan el denominado como *Study Abroad* (sobre el que se ha desarrollado un estudio profundo de sus características) en nuestro país y la gran proyección que tiene nuestro idioma en los Estados Unidos, siendo actualmente el primer idioma extranjero elegido entre la comunidad estudiantil norteamericana (Monitor-ICEF, s.f.).

En lo relativo al aspecto concreto de la metodología de la enseñanza de la historia, este curso se ha centrado principalmente en la comprensión crítica de la realidad histórica de nuestro país desde los supuestos actuales de su didáctica. Se ha buscado, desde su multiperspectividad, no solo la comprensión del hecho histórico, sino la aplicación del pensamiento crítico en clase, en aras de un conocimiento más universal en donde el nacionalismo da paso a la multiculturalidad, sin detrimento alguno de la idiosincrasia de cada una de las culturas, tanto la materna como la meta.

La exposición de los planteamientos metodológicos, con un carácter inequívocamente multidisciplinar, ha servido para trazar una línea argumental que nace desde los supuestos actuales de la enseñanza de la Historia hasta aquellos otros que conformarían la teoría y práctica del diseño de un curso basado en los enfoques que integran un contenido curricular y una segunda lengua. El aspecto integrativo —contenido-lengua extranjera— se ha articulado partiendo de los planteamientos teóricos concretos, con su libre ordenación y puesta en práctica, que conforman los distintos enfoques integrados, en particular el AICLE y el CBI. Su inequívoca idoneidad en incentivar la comunicación creativa, la reflexión y el trabajo en equipo, hacen de estas herramientas esenciales para el diseño de cursos como el planteado.

CONCLUSIONES FINALES

Antes de exponer las conclusiones finales en el marco de los objetivos planteados que fundamentan la presente tesis, creemos importante destacar el planteamiento metodológico que se ha seguido en su desarrollo. En primer lugar, se ha realizado un análisis de las bases que sustentan la enseñanza de la Historia desde el estudio de los trabajos de autores como Carretero (2008), Symcox y Wilschut (2009), Santisteban (2010), Prats y Santacana (2011), Seixas y Norton (2013), entre otros, lo que ha permitido constatar su evolución y los patrones actuales (enfoque y metodología) que la rigen. Tras esta primera fase, se consideró necesario profundizar en los enfoques integrados. Así, partiendo de los trabajos de autores como Brinton *et al.* (1989), Sotller y Grabe (1997), Achugar y Schleppergrell (2005), Navés y Muñoz (2000), Lorenzo (2008), Dalton-Puffer (2011), Coyle *et al.* (2010), etc., se han relacionado las bases metodológicas de estos enfoques con la enseñanza de la Historia para, seguidamente, profundizar en la metodología existente para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en tareas. Para tal fin, se estudiaron las investigaciones de Breen (1997), Martín Peris (1999), Castellanos (2002), García Santa-Cecilia (2008) o Nunan (2011), entre otros, lo que ha permitido fijar las características fundamentales para el diseño y la secuenciación de las tareas que conforman una unidad didáctica. Finalmente, se han expuesto las particularidades del curso, objeto de la presente tesis, tanto desde el punto de vista de su temática, grupo meta al que va dirigido y sus características metodológicas. A lo que se añade que, partiendo de los trabajos de Freed (1992) y Pérez-Vidal (2014), se ha realizado un estudio de las características de los programas de idiomas en el extranjero, a tenor del tipo de curso desarrollado y su contexto de impartición.

Después de las consideraciones anteriores, seguidamente se plantea el desarrollo de los objetivos que han servido como base de investigación de la presente tesis. Así, retomando el marco investigador planteado en la introducción, los objetivos propuestos estaban encabezados por uno general que se planteaba sobre la base de tres específicos. En relación con el primer objetivo específico de investigación que nos planteábamos al inicio del presente trabajo y que se concretó en tratar de determinar cuáles son los fundamentos actuales de la didáctica de la Historia, se ha llegado a la conclusión de que, pese a la presencia —en mayor o menor medida— del denominado como canon histórico en los planes educativos, la tendencia actual es presentar la historia desde un enfoque social y multidisciplinar que permita una comprensión holística del hecho histórico; esto es, la

enseñanza de la Historia deja a un lado el relato de los hechos de los grandes personajes para dar visibilidad a otras historias, en este caso la de aquellos personajes olvidados, a aquellos grupos humanos subsumidos en el relato de la historia narrada desde su uso como medio de propaganda política. En el orden de las ideas anteriores, como lo atestigua la aparición de la “nueva historia”, en Gran Bretaña en los años 70, la concepción actualizada de la enseñanza de la Historia trae consigo también una didáctica renovada; la anterior práctica memorística da paso a la construcción del conocimiento histórico —desde su multiperspectividad— mediante actividades que permitan al discente el análisis, la comparación, la puesta en debate e incluso la crítica, así, de este modo, el alumno se convierte en un historiador que investiga.

Respecto al segundo objetivo específico que nos ha servido de línea para el desarrollo del marco teórico y que buscaba definir qué enfoque didáctico es más adecuado para la integración de un contenido histórico en segundas lenguas, se determina, como premisa inicial, que no es lo mismo enseñar un contenido a través de una segunda lengua, que hacerlo a discentes nativos. Sobre esta consideración previa, la investigación concluye que los enfoques integrados, tales como el AICLE y el CBI, presentan ventajas suficientes como para su implementación en la clase de Historia. Las razones que justifican su uso, en relación con el contenido concreto de este curso, son varias: la construcción del conocimiento en estos enfoques —desde los supuestos constructivistas y cognitivistas— se compatibiliza perfectamente con la comprensión del hecho histórico a través del estudio de caso, del uso del pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo. A lo expuesto, se añaden los trabajos de investigación, también en el ámbito de estos enfoques, sobre la construcción del hecho histórico desde el análisis del discurso: el estudio de los géneros, las funciones discursivas y el subsistema léxico y gramatical. En relación al tercer objetivo específico —que ponía el foco en valorar si los cursos de idiomas en el extranjero sirven para incrementar la destreza comunicativa e intercultural—, la investigación muestra, a la luz de los trabajos expuestos, que aquellos discentes que participan en cursos de este tipo consiguen aumentar su destreza comunicativa, tanto en los cursos de corta como de larga duración (de más de seis meses). Por otro lado, la inmersión en la cultura meta les permite ampliar sus conocimientos socioculturales, llegando a demostrar los estudios que mejoran su autoconfianza en el trato diario con nativos.

En conclusión, a la luz de los aportes teóricos obtenidos en los tres objetivos específicos planteados, este trabajo finaliza con la consecución del objetivo general cuya

finalidad era desarrollar un curso para la enseñanza de la historia de España en español para discentes extranjeros universitarios —dentro del marco de los programas de *Study Abroad*—, sobre las bases actualizadas de la didáctica de la Historia y la enseñanza de lenguas extranjeras por contenidos. Así, con este propósito, la presente tesis presenta el desarrollo de un curso (de veintiuna horas, dirigido a un grupo formado por alumnos universitarios norteamericanos) compuesto de siete unidades didácticas que abarcan la historia moderna y contemporánea de España. Como base metodológica, el curso se fundamenta en la enseñanza moderna de la disciplina histórica, desde los supuestos actualizados de la construcción del conocimiento histórico basado en la reflexión, comparación, debate de los acontecimientos pasados, hasta la resolución de problemas de forma grupal. Desde el punto de vista de su integración con el español como lengua extranjera, este curso construye su estructura partiendo de los supuestos que plantean los enfoques integrados —en concreto la enseñanza basada en tareas—, teniendo presente tanto las características lingüísticas (los géneros, las funciones discursivas y el subsistema léxico y gramatical) desarrolladas en los textos históricos como la estructura, secuenciación y dificultad de las tareas que lo conforman.

Futuras líneas de investigación

Partiendo de las respuestas a las preguntas que han servido como base para el desarrollo del marco teórico, queremos hacer referencia a futuras líneas de investigación.

En primer lugar creemos oportuno plantear la posibilidad de poner en práctica el curso propuesto y valorar su eficacia, tanto desde el punto de vista temático como metodológico. En segundo lugar, se puede plantear el desarrollo de una extensión del curso. Este material podría estar disponible en una plataforma en internet —o en soporte digital— y permitiría ampliar el temario con nuevas actividades y contenidos; por ejemplo, sobre literatura, costumbres, moda, música, etc., de cada uno de los temas que conforman el curso. Y en tercer lugar —en paralelo a los planteamientos expuestos sobre la didáctica de la Historia— otra línea de investigación sería aquella dirigida a establecer los criterios para una didáctica de la Historia del Arte desde los supuestos planteados por los enfoques integrados; por ejemplo, esta didáctica podría servir para el diseño de un curso sobre la historia de España, a través de su arte, para discentes extranjeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, M. y Schleppgrell, J. M. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Educational*. Volumen 16, pp.298-318
- Aguado, P. G. y Salas, J. A. (2015). *Nación e Identidad en la enseñanza de la Historia. Una aproximación a los textos de 2º de Bachillerato de Historia de España en la Edad Moderna en diferentes Comunidades Autónomas*. Recuperado del sitio de internet de Proyecto CLIO. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/AguadoSalas2015.pdf> (extraído el 28/7/2016).
- Alba, V., Vázquez, G. y Lorenzo, F. (2017). El desarrollo del español como lengua académica en los programas de intercambio universitario: las funciones discursivas superiores. *Spanish Language Teaching Journal*.
- Alcaraz, A. y Pastor, M. M. (2012). Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía. UAM. *Didácticas Específicas*, número 6, pp. 114-139. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10852/54136_6.pdf?sequence=1 (extraído el 12/3/2016).
- Antón, M. (2007). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Publicado por el Centro Virtual Cervantes. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0150.pdf.
- Arnold, J. M. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *En études de Linguistique Appliquée*, número 144. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm (Consultado el 24/12/2016)
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”. *Revista Tempo e Argumento*, volumen 6, número. 13, pp. 110-140 Recuperado del sitio de internet <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf> (extraído el 18/8/2016).

- Barriga, D. A. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Facultad de Psicología, UNAM*. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204> (extraído el 10/8/2016)
- Barriga, D. A. y Hernández, G. R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw-Hill.
- Beacco, J.C. (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education)*. Recuperado del sitio de internet de Language Policy. Division Directorate of Education and Languages, DGIV. Council of Europe, Strasbourg. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf (extraído el 1/11/2015)
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *RIIEP-Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Volumen. 8, número 2, pp. 341-371. Recuperado del sitio de internet de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/download/2879/2751> (extraído el 1/11/2015)
- Benegas, D. L. (2012). *Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges*. Recuperado del sitio de internet de Studies in Second Language Learning and Teaching Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University. http://www.liceocomitricase.gov.it/images/Docenti/AICLE/Banegas_Integrating_AICLE.pdf (Extraído el 24/10/2016).
- Beneítez, J.J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de Educación* *Revista de Educación*, número 350, pp. 401-422. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_17.pdf (Extraído el 17/08/2017)

- Bertoni, E. (2009). *La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de la Republica. Comisión Sectorial de Enseñanza.
http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Bertoni%20-%20Transposicion_didactica.pdf (Extraído el 21/01/2017).
- Bloch, M. (1949). *Introducción a la Historia*. Recuperado del sitio de internet de Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/01/marc_bloch_-_introduccion_a_la_historia.pdf (extraído el 1/7/2016)
- Breen, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I-II). *Signos. Quaderns Digitals . Teoría y práctica de la educación*. Números 19 y 20, pp. 42-49 y pp.52-73.
- Brinton, M. D., Snow., A. M. y Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Michigan Classics Edition: Michigan.
- Byram, M. (1988). Foreign Language Education and cultural studies. *Language, Culture and Curriculum*. Número 1 (1), pp.15-31.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y M. Fleming. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2008). Intercultural dialogue in a European context. *Intercultural citizenship and foreign language education*, pp.122-132. Recuperado del sitio de internet de <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> (Extraído el 10/12/2105)
- Byram, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Byram, M. (2014). Twenty-Five Years On-From Cultural Studies to Intercultural Citizenship. *Language, Culture and Curriculum*. Número 27 (3), pp.209-225.

- Cabrera, C. M. (2005). Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, número 4, pp. 117-146. Recuperado del sitio de internet de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5547/1/PYM_04_07.pdf (extraído el 12/3/2016)
- Camino, M. G. Loste, M. A., Martínez M., Prast, J., Santacana, J., Socías, I., y Zaragoza, G (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Candlin, C. N. (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y educación*, número 8, pp. 33-53. Recuperado del sitio de internet de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf> (Extraído el 25/12/2016)
- Carr, H. E. (1961). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad Autónoma de Madrid – FLACO (Argentina), y de la Universidad de Extremadura. <http://www.histodidactica.es/articulos/pp.%20133-142.%20CARRETERO.pdf> (extraído el 1/10/2015)
- Casal, S. M. (2007). The integrated curriculum, AICLE and constructivism. *Hispadoc*, volumen monográfico, pp. 55-65. Recuperado del sitio de internet de <http://hispadoc.es/descarga/articulo/2575494.pdf> (Extraído el 20/09/2006).
- Casanova, J. (2013). *¿Qué es un hecho histórico?* Recuperado de <http://www.juliancasanova.es/que-es-un-hecho-historico/> (Consultado el 22/04/2017)
- Castellanos, I. V. (2002). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *MarcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua*, número 10, pp. 23-35. Recuperado del sitio de internet de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf (Extraído el 22/12/2016)

- Cenoz, J. (2015). *Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?* Recuperado del sitio de internet de la Facultad de Filosofía y Educación. Universidad del País Vasco
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908318.2014.1000922> (Extraído el 21/10/2016)
- Cenoz J. (s.f.). El concepto de competencia comunicativa. *Centro Virtual Cervantes*.
Recuperado del sitio de internet de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm (Consultado el 19/12/2016)
- CoBaLTT. Center for Advanced Research on Language Acquisition (s.f). Recuperado del sitio de internet de <http://carla.umn.edu/cobaltt/CBI.html>
- Coll, C., Martín., E., Mauri.,T., Miras, M., Onrubí, J., y Solé,I. (1998). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.
- Conde, G. M. (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Recuperado del sitio de internet de la Subdirección General de Cooperación Internacional Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/04_conde.pdf (extraído el 10/9/2016).
- Consejo de Europa (1995). *Resolución del Consejo: relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Recuperado del sitio de internet de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)yfrom=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)yfrom=ES) (extraído el 16/09/2016).
- Consejo de Europa (2007). *Agenda Europea para la Cultura*.
https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/promocion-exterior/la-cultura-en-europa/pprog-01/Resolucion_Agenda_Europea_Cultura.pdf (extraído el 15/10/2016)
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Critic (2016). *Josep Fontana: “Si vols fer la independència per la força, hauràs de muntar una guerrilla.* Recuperado del sitio de internet de <http://www.elcritic.cat/entrevistes/josep-fontana-si-vols-fer-la-independencia-per-la-forca-hauras-de-muntar-una-guerrilla-no-fem-broma-amb-aixo-7569> (extraído el 20/8/2016)
- CVC (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE.*
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*. Número 2, pp. 3-12. Recuperado del sitio de internet http://situationsproblemes.com/espagnol/Nocion_Practica_SP.pdf (extraído el 8/8/2016)
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. Número 31, pp.182–204.
Recuperado del sitio de internet de <http://cla.unical.it/attachments/article/820/Content-and-Language%20Integrated%20Learning%20Dalton-Puffer%202011.pdf> (Extraído el 17/09/2016)
- Dalton-Puffer, C., Lorenzo, F., Llinares, A. y Nikula, T. (2014). You Can Stand Under My Umbrella’’: Immersion, AICLE and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee y Gorter (2013). *Applied Linguistics*, número 35/2, pp. 213–218.
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L. y Lechner, L. (2017). Cognitive discourse functions in Austrian AICLE lessons: towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics* (en prensa)
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. y Fiege, C. (2015). The effect of content and language integrated learning on students. English and history competences Killing two birds with one stone? *Elsevier. Learning and Instruction*, número 41, pp.23-31.
Recuperado del sitio de internet de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-07-2016/dallinger_et_al_the_effect_of_AICLE_on_students_english_and_hitory_competences.pdf (Extraído el 23/04/2017)

- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning y Leading with Technology*, volumen 28, número 8.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y aprendizaje*. Número 34, pp.1-21. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de Educación. Subdirección General de Perfeccionamiento del profesorado. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926292.pdf> (extraído 10/8/2016).
- DRAE (s.f.). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado del sitio de internet de <http://www.rae.es/> (Consultado el 20/12/2016).
- Education Oasis (s.f.). *Resources for Teachers by Teachers*. Recuperado del sitio de internet de <http://www.educationoasis.com/printables/graphic-organizers/> (Extraído el 22/10/2016).
- Ellis, R. (1994) *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the classroom*. Blackwell: Oxford.
- El Viejo Topo (s.f.). <http://www.elviejotopo.com/autor/bertolt-brecht/> (Consultado el 10/12/2016)
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Número 7-8, pp. 59-90 publicado en el Centro Virtual Cervantes. Recuperado del sitio de internet de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm (Consultado el 1/01/2017)
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Número 11, pp. 410-418. Recuperado del sitio de internet de <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf> (Extraído el 07/01/2017)
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (Faea).

- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marco ELE. Revista de Didáctica del español como lengua extranjera*, número 12, pp. 1-26. Recuperado del sitio de internet de <http://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/> (Extraído el 10/11/2016)
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (AICLE) at School in Europe. Directorate-General for Education and Culture*. Recuperado de http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/AICLE_EN.pdf (extraído el 15/09/2016)
- Eurydice (2012). *Key Data of Teaching Languages at School in Europe 2012*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf (extraído el 15/09/2016)
- Facal, R. L. (s.f.). *La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Barcelona. <http://www.histodidactica.es/articulos/lopez-facal.htm> (extraído el 28/7/2016)
- Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Top Lang Disorders*, volumen 32, pp. 19-34. Recuperado del sitio de internet <http://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112B-1337958964160.pdf> (extraído el 28/7/2016)
- Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*. Número 12, pp. 1-63. Recuperado del sitio de <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>
- Flamarión, C. y Pérez, H. (1977). *Los métodos de la historia*. Barcelona: Grijalbo.
- Freed, B. F. (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Freeman, D. y Freeman, Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico *Revista Educación y Pedagogía*, volumen 10, (51), pp. 97-101. Recuperado del sitio de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9899/9095> (extraído el 13/09/2016).
- Gallagher, C. (1996). *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*. Recuperado de Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/ReportsyStudies/Gallagher1996_en.pdf (extraído el 28/11/2015)
- García, R.C. (2011). *La herencia del pasado: las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- García Santa-Cecilia, A. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Cuadernos de Madrid: Editorial Arco/Libros S.L.
- Gil, M. y Llorián, S. G. (1999). La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos. *ASELE*. Acta X. pp. 331-342.
Publicado por el Centro Virtual Cervantes. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0329.pdf (extraído el 8/08/2016).
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). *La enseñanza de la Historia desde un enfoque social*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Murcia. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/La_enseanza_historiasocial.pdf (extraído el 28/11/2015).
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación de la UB*, número 5, pp. 21-30.
- Goodenough, W. (1971). *Cultura, lenguaje y sociedad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Guerrini, M. C (s.f.). *AICLE Materials as Scaffolds to Learning*. Recuperado del sitio de internet de. <https://englishglobalcom.files.wordpress.com/2016/10/guerrini-AICLE-materials-as-scaffolds-learning.pdf> (Extraído el 21/10/2016)

- Hasenová, D. (2014). Development of Critical and Creative Thinking Skills in AICLE. *Journal of Language and Cultural Education*. Número 2 pp. 33-51. Recuperado del sitio de la Universidad de Matej Bel, Slovakia.
<http://files.jolace.webnode.sk/200000127-b21d1b317f/JoLaCE%202014-2-Hanesova.pdf> (Extraído el 20/09/2016)
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp.269-285
- Kitson, A., Steward S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.
- Koszla, M. S. (1996). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente. *Lengua y cultura en la enseña*. Actas XXXI. León. Publicado por el Centro Virtual Cervantes.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Kröss, L. M. (2014). *Cognitive discourse functions in upper secondary AICLE Physics lessons*. Universidad de Viena. Austria. Recuperado del sitio de internet http://othes.univie.ac.at/33460/1/2014-06-24_0804465.pdf (Extraída el 05/09/2017)
- Lackner, M. (2012). *The use of subject-related discourse functions in upper secondary AICLE history classes*. Tesis doctoral. Universidad de Viena. Austria.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2008, número 1, pp. 31-
https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_foreign_language_competence_and_language_integrated_courses.pdf (extraído el 17/09/2016).
- Libro Blanco (1995). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Libro Blanco (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”*. Recuperado del sitio de internet del Consejo de Europa http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf (Extraído el 10/12/2015)
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The role of Language in AICLE*. Londres: Cambridge University Press.
- Long y Crookes (1991). *Three approaches to task-based syllabus design*. Universidad de Hawái, número 1, pp. 1-36.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L.
- Lorenzo, F. (2008). Instrumental discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in contents and language integrated learning. *Language Learning Journal*, volumen 36 (1), pp. 21-33
- Lorenzo, F. Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lorenzo, F. y Dalton-Puffer, C. (2016). Historical Literacy in AICLE: Telling the past in a second language. En T. Nikula (editor), E. Dafouz (editor) y P. Moore (editor) *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. (pp. 55-77). Clevedon: Multilingual Matters
- Madrid, M. M. y Madrid, D, F. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martínez-Valverde, C. (1979). *Consideraciones sobre la jornada de Inglaterra, 1588*. Recuperado del sitio de internet <http://www.todoababor.es/articulos/16-consid1588.htm> (Consultado el 24/01/2017).
- Marías, J. (1985). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza editorial.
- Marsh, D. (2002). *AICLE/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission*. Recuperado del sitio de internet <http://www.sukrzsa.sk/docs/AICLE-emile.pdf> (extraído el 10/9/2016).

- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (AICLE). A Development Trajectory*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Córdoba <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689> (Consultado el 01/01/2017).
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris01.htm (Consultado el 01/01/2017).
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris02.htm (Consultado el 21/12/2016)
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm (Consultado el 18/12/2016).
- Martín Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0027.pdf (Extraído el 07/01/2017).
- Martín Peris, E. (2009). *Modelos pedagógicos y praxis en el aula*. Recuperado de la Ponencia presentada en el Simposio 25 Años de ELE, organizado por el Instituto Cervantes.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Número 4, pp. 27-56. Recuperado del sitio de internet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313492> (Extraído el 21/01/2017)
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Número 3, pp. 39-48. Recuperado del sitio de internet <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/820726.pdf> (Extraído el 18/01/2017).
- Marx, C. y Engels, F. (1844). *La Sagrada Familia*. Buenos Aires: Editorial Claridad.

- Marwick, A. (2001). *The Nature of History. History in focus*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MCER (2002). *Marco Común Europeo de Referencia: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (extraído el 10/11/2017)
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing AICLE learning material. *Encuentro 21. Revista de investigación e innovación de idiomas*. Recuperado del sitio de internet
http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/mehisto_criteria_for_producing_AICLE_learning_material.pdf (extraído el 15/09/2016)
- Melero, P. A. (s.f). Enfoque Comunicativo. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm (Consultado el 19/12/2016).
- Mendoza J, D. (2006). Español para fines específicos. El español de la Medicina: propuesta didáctica para el español empleado en el área del diagnóstico por imagen. *RedEle. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, número 5, pp. 113. Recuperado del sitio de internet de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ffb076a8-207f-4b00-b4ce-6f49f239b406/2006-redele-6-10mendoza-pdf.pdf> (extraído el 13/09/2016).
- Mercedes de la Torre, G. y Cruz, O. (2010). La cultura del alumno frente a la cultura meta en l2: ¿qué puede hacer el profesor? *Didáctica del español como lengua extranjera*, número 10.
- Met, M. (1994). *Teaching content through a second language*. Recuperado de <https://www.mdc.edu/iac/documents/Teaching%20content%20through%20a%20second%20language.pdf> (Extraído el 10/09/2017)

- Meyer, O. (2010). *Towards quality-AICLE: successful planning and teaching strategies*. Recuperado de la Universidad Católica de Eichstaett.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf> (extraído el 17/09/2016)
- Michael, E., Jennifer, A. H., Erika, L. J. y Keli, R. (2005). *A Handbook for Using Historical Documents to Improve Students. Thinking Skills in the Secondary Grades*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Wisconsin
<http://www.wisconsinhistory.org/pdfs/lessons/EDU-History-and-Critical-Thinking-Handbook.pdf> (extraído el 1/8/2016)
- Ministerio de Educación (s.f.): Recuperado del sitio de internet
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>
 (Consultado el 20/4/2017)
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica*. Número 0, pp. 1-13.
- Molina, S. Rodríguez, R. A. y Sánchez, R. (2013). *Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia Proyecto Clío*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Murcia.
<http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MolinaRodriguezSanchez.pdf>
 (extraído el 1/7/2016)
- Monitor-ICEF (s.f.): <http://monitor.icef.com/2015/02/foreign-language-study-us-declines-first-time-20-years/>
- Moore, P. y Lorenzo, F. (2015). Task-based learning and content language integrated learning materials design: process and product. *The Language Learning Journal*, volumen 43, pp. 334-357.
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción al AICLE para madres, padres, y jóvenes*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Barcelona
<http://www.ub.edu/filoan/AICLE/padres.pdf> (extraído el 15/09/2016)

- Neus, S. (2001). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*.
- Nunan, D. (1985). *Syllabus Design. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*
Recuperado del sitio de internet
<http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1413270476.17460,680,Syllabus%20Design.pdf> (Extraído el 1/12/2016).
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Nussbaum, M, C. (1996). *For Love of Country?* Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M, C. (2010). *Sin Fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Ordaz, J. R. y García M^a C. (2005). *Materiales para la Historia de España*. Madrid: Editorial AKAL.
- Pagès, J. B. y Santisteban, A. F. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, volumen. 30, número. 82, p. 281-309. Recuperado del sitio del internet <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf> (extraídos el 20/8/2016).
- PCIC. (2001). Referentes culturales. Introducción. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm (Consultado el 21/4/2017)
- Pérez, B. L. (1996). Un marco para la implementación de la enseñanza mediante tareas de Pere Skehan. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/skehan01.htm (Consultado el 20/12/2016).

- Pérez, B. L. (2006). El diseño de cursos de lenguas basados en tareas de Rod Ellis. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/ellis01.htm (Consultado el 20/12/2016).
- Pérez Garzón, S. (2004). Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, número 15.
- Pérez-Vidal, C. (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, R., Lee, H. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A discourse Perspective. *Foreign Language Annals*, volumen 40, número 1, pp. 102-121
http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collecti on/0651-0700/0659_FLA07_06Pessoa.pdf (Extraído el 1/08/2016)
- Pinheiro, M. C. (2012). *Análisis del componente cultural en manuales de español para estudiantes brasileños de la enseñanza fundamental y media*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada.
- Popper, K. (1972). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza / Taurus.
- Prats, J. (2010). *En defensa de la Historia como materia educativa*. Recuperado del Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universidad de Barcelona. Recuperado del sitio de internet de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719321.pdf> (extraído el 7/2/2016)
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Recuperado de la Junta de Extremadura. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Grao.
- Proyecto Euroclio (1992). Recuperado del sitio de internet de la European Association of History Educators <http://euroclio.eu/association/> (extraído el 28/7/2016). Manifiesto: <http://euroclio.eu/manifiesto/> (extraído el 28/7/2016)

- Pueyo, S. y Martín, I. (2014). *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Quinquer, D. V. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista Íber*. Número 40, pp. 7-22.
- Regueiro, M^a. L. (2014). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Londres: Cambridge Language Teaching Library.
- Ríos, A. R. (2013). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). XXIV Congreso Internacional de la ASELE. Jaén.
- Robinson, P. (2011). *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ruiz, C.R. (2009). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, volumen 21, número 1, pp. 173-188.
Recuperado del sitio de internet
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED1010120173A/15238>
(extraído el 10/8/2016)
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, volumen 3, número 1, pp. 169-221. Recuperado del sitio de internet de
http://culturahistorica.es/ruesen/how_to_make_sense_of_the_past.pdf (extraído el 19/8/2016).
- Sans, N. (2001). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *En Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Páginas 10-22

- Sant, E. Pagés, J, Santisteban, A. González–Monfort, N. y Oller, M. (2014). *¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? Clío y Asociados.*, pp. 166-182.
- Santisteban, A. F. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Recuperado de Clío-Asociados. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado del sitio de internet de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf (extraído el 15/8/2016).
- Savich, C. (2009). Improving Critical Thinking Skills in History. Networks. *An On-Line Journal for Teaching Research*, volumen 11, pp. 1-12. Recuperado del sitio del internet de <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/download/180/403> (extraído el 7/1/2016)
- Schools Council History Project (1976). *A new look at history Schools History 13-16 Project*. Edinburgh: Homes McDougall Ltd.
- Schools History 13-16 Project. (1976). *A new look at history*. Recuperado del sitio de internet. <http://www.schoolshistoryproject.co.uk/wp-content/uploads/2015/12/NewLookAtHistory.pdf> (extraído el 28/7/2016)
- Seixas, P., y Norton, T. (2013). *The big six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education pp. 104-115. Recuperado del sitio de internet https://secondarysocialscience.wikispaces.com/file/view/Reading13_Seixas_Causati_on.pdf (extraído el 20/8/2026).
- Serna, M. (2015). *Crónicas de Indias*. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas.
- Shared histories for a Europe without dividing lines. (2014). Recuperado del sitio de internet del European Council <http://asp.zone-secure.net/v2/6423/8544/44168/Shared-Histories.pdf> (extraído el 7/8/2016).
- Smala, S. (2009). Introducing: Content and Language Integrated Learning (AICLE). *Literacy learning: the middle years*. Volumen 17, p. 1-11.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Londres: Oxford University Press.
- Stoller, L. F. y Grabe, W. (1997). *A Six-T's Approach to Content-Based Instruction*. Recuperado del sitio de internet de la CoBalTT. http://carla.ummn.edu/cobaltd/modules/curriculum/stoller_grabe1997/6ts.pdf (Extraído el 20/08/2016).
- Stryker, S. y Leave, B. L. (1997). *Content-Based Instruction in foreign language education: Models and Methods*. Universidad de Georgetown.
- Sudhoff, J. (2010). *AICLE and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de Duisburg-Essen. <http://www.icrj.eu/13/article3.html> (Consultada el 23/10/2016)
- Symcox, L. y Wischut, A. (2009). *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching Education*". Alabama: Information Age Publishing Universidad de Alabama.
- Teo, P. (2008). Outside In/Inside Out: Bridging the Gap in Literacy Education in Singapore Classrooms. *Language and Education*, volumen 22, número 6.
- Torpey, J. (2001). *The Pursuit of the Past: A Polemical Perspective*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad de la British Columbia. <http://homepage.univie.ac.at/berthold.unfried/Torpey.pdf> (extraído el 27/7/2016)
- Tovar, A. (1941). *El Imperio de España*. Madrid: Biblioteca Saavedra Fajardo.
- Tribó, G. T. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori Editorial.
- UNESCO (1996) *La Educación encierra un tesoro*". Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Recuperado del sitio de internet <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> (Extraído el 29/08/2016)

- Van Ek, J. A. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Bruselas: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Vázquez, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *marcoELE*, número 9, pp. 237-262.
- Vidal, R. J. (1999). La Historia y la Postmodernidad. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H.ª Contemporánea*. Volumen 2.
- Warnier, J-P. (2001). *La mundialización de la cultura*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Widdowson, H. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press
- White, H. (2016). *El texto como artefacto literario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Willis, J. (2007). *Criteria for identifying tasks for TBL*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl> (Consultado el 04/12/2017).
- Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford : Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*. London: Prentice-Hall International English Language Teaching.
- Yeung, H. C. O. (2015). Literature Review of the Cooperative Learning Strategy – Student Team Achievement Division (STAD). *International Journal of Education*. Volumna 7/ número 1. Recuperado del sitio de internet <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/download/6629/5754> (Extraído el 27/10/2016).

- Zapata, J. A. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria durante el franquismo: la historia de España y la Enciclopedia Álvarez. *Panta Rei: Revista de ciencia y didáctica de la historia*, Número 1.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Número 14, pp. 52-67.
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Recuperado de. Centro Virtual Cervantes. Recuperado del sitio de internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

ANEXO

The background of the entire page is a composite image. It features a historical map with various geographical labels and a grid of latitude and longitude lines. In the bottom left corner, there is a close-up of a compass rose with a needle pointing towards the top-left. In the top right corner, there is a metal tool, possibly a part of a surveying instrument, with some text engraved on it, including 'STANLEY' and 'IN. 1/8'.

Unidad Didáctica I

El descubrimiento de América

UNIDAD DIDACTICA I

EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA



TEMA

- La España de los Reyes Católicos
- La economía y las gentes en tiempos de los Reyes Católicos
- Los personajes
- La unificación de los reinos de Castilla y Aragón. España como estado moderno
- La Inquisición española
- La conquista de Granada
- La expulsión de los judíos
- El arte en tiempos de los Reyes Católicos
- La presencia musulmana en la Península Ibérica
- La Alhambra de Granada
- Washington Irving. La Alhambra vista por un norteamericano
- Los Cuentos de la Alhambra
- El Plateresco
- El descubrimiento de América
- Los viajes
- Las culturas precolombinas
- Los productos que vinieron de América
- El choque de civilizaciones
- La explotación de los indígenas
- La reina que protegió a los indios.

MODELOS DISCURSIVOS

- Describir imágenes
- Analizar textos literarios
- Organizar datos históricos
- Debatar sobre acontecimientos
- Buscar información sobre un tema concreto
- Opinar sobre una cuestión histórica

TAREAS

- Descripción y titulación de imágenes
- Comprensión de un texto
- Esquematización de un texto literario
- Análisis de un monumento arquitectónico
- Periodizar datos de un texto histórico
- Esquematizar un periodo histórico
- Realización de un juicio/debate.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- **FUNCIONES**
 - ¿Qué conoces del...?// Localiza // Usa// ¿Por qué crees que también...?// Qué destacarías de...? //
 - ¿En qué siglo...?// ¿Para qué...?// ¿Quiénes eran los...?//¿cuál fue...?//¿Dónde? // ¿Quiénes? // etc.
- **VOCABULARIO**
 - Razón de Estado, califato, suntuoso, contemporáneo, epigrafía, ataurique, lacería, pináculo gótico, frontón, ama, pandemia, irrupción, desmán, rehen, reacio/a, etc.

